Entretextos

Entretextos
Entretextos
Entretextos

ISSN 0123-9333 / e-ISNN 2805-6159

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Año: 17.ºN. 32 enero-junio, 2023

Este fascículo fue depositado en Zenodo para su conservación
https//doi.org/10.5281/zenodo.7884204

Salvaguarda de saberes ancestrales en la Educación Planetaria



Imagen: «Espiral de la vida / *Wayuujiraakuayaa*». **Rusvelt Machado Uriana**



Facultad de
Ciencias de la Educación

Espiral de la vida

Wayuujiraakuayaa



Es una expresión aglutinada de palabras cuyo tejido se conforman a partir de las expresiones *persona + sonido (canto y llanto) + acción de caminar*; conformando de esa manera tejidos sonoros, *'ji'ira'* que también significa llanto que forma musicalidad al describir un hecho nefasto al interior de sí mismo o relacionados a otros que son afines a su esencia. En este sentido, la figura representada bajo el nombre de *Wayuujiraakuayaa*gesta una matriz en estado fetal, que a medida de su evolución va formando policromías en la dinámica de su espiralidad representadas en pictogramas alusivas al arte del tejido *kanasü*, presentes aún en la memoria imagen de los ancestros expresivos, formando nichos ecológicos en cada mujer wayuu heredera de la sabiduría de *'alekerü'* la araña, cuya acción *walekerü* al hilvanar el hilo con distintas puntadas, recae sobre el ejercicio y recreación de las nuevas generaciones, so pretexto de llevar la sonoridad de lo oral a *karaloutta* para erguir los ojos sobre la piel, para anidar los relatos, saberes y conocimientos desde los contextos situados, analogía que precariamente se puede traducir como libro, papel o cuaderno desde el arte de escribir, haciéndonos reconocer que somos seres de pluriconocimientos.

Desde esta perspectiva, *wayuujiraakuayaa* recoge todo el caudal de la praxis de los pueblos originarios, como una manera de referirse a los conocimientos y saberes, son todos homólogos entre sí, es decir, a la manera de un mandato de los *Grandes Ancestros Primigenios* para coexistir para siempre.

Rusvelt Machado Uriana
Wayuu del *E'irukuu Uliana* de *Wüipümüin*
Maestro en Artes Visuales
Experto en Manejo y Uso de Base de Datos Sociodemográficas

El Alcaraván



Siempre en vigilia, símbolo de abundancia y fecundidad, presiente la lluvia en la cultura wayuu y los nacimientos en la memoria colectiva de los llanos orientales colombo-venezolanos; es rápido, de caza difícil, va adelante, descubre lo extraño y encuentra la vida … invisibilizado como muchas culturas nuestras.

Perfiles de *Entretextos*

Entretextos es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira.

La revista busca dar cuenta del pensamiento y sus movimientos, de las relaciones y sus transformaciones; de la realidad de las Ciencias Sociales y Humanas.

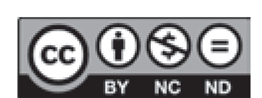
Pretende, además, estimular la investigación de hechos y perspectivas; la escritura que abre nuevas opciones, conocimientos y reinterpretaciones; la lectura de nacientes prácticas e interacciones. En síntesis, lo que se quiere es la publicación de resultados, discusiones hacia adentro y hacia afuera de la Universidad.

El primer número se publicó en el segundo semestre del año 2007; para ese momento, la Revista fue una publicación pensada para provocar la escritura en el campo de la Educación. Más tarde, su estructura incorpora nuevas esencias, diálogos y defensas en el área de la interculturalidad, más allá de La Guajira y Colombia, desde latinoamérica y el Caribe, además como una manera decidida de acercarse a otros pares y comunidades académicas en el orden nacional e internacional.

De acuerdo con sus propósitos, *Entretextos* publica documentos-resultados de proyectos de investigación, trabajos de interés humanístico, reseñas de libros publicados o reeditados, perfiles de personalidades, pinceladas locales que ayudan a captar realidades, convivir, dialogar con otras materialidades e inmaterialidades; trabajos que contribuyan a evaluar estados del arte en líneas específicas o que lleven a interpretar e interpretarnos, que nos produzcan la necesidad de leer y leernos a la luz de otras lenguas y lenguajes.

Los conceptos expresados en *Entretextos* son responsabilidad de sus autores.

Esta revista es publicada gracias al apoyo académico de Aa'in "principio motor de vida" (en wayuunaiki) –núcleo para estudios multi e interculturales– y del SEEBI –Semillero de estudios en educación bilingüe intercultural– de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Guajira. Su financiación proviene de la misma Universidad.



Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Entretextos

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023 ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159 Universidad de La Guajira

Sumario / Contents / Jukotchijaaya

Argumentos/Arguments

Pinceladas Regionales/Regional Touches

Reseñas de libros

Entretextos - Perfiles/Profiles
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 12-24
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7832689

Entretextos: Salvaguarda de saberes ancestrales en la Educación Planetaria

Milagros Elena Rodríguez
http://orcid.org/0000-0002-0311-1705
melenamate@hotmail.com
Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Venezuela

Ivan Fortunato
https://orcid.org/0000-0002-1870-7528
ivanfrt@yahoo.com.br
Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga, Brasil

Como lo expresa la motivación inicial de la fundación de *Entretextos, revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, de la Universidad de La Guajira, Colombia, es un compendio inter y transdisciplinar; cuya finalidad es visibilizar las reflexiones e investigaciones en proceso y/o terminadas a partir de una hermenéutica intercultural de los saberes y formas de conocimiento que actualmente se desarrollan especialmente en América Latina y el Caribe. Y diríamos a lo largo de su transcurrir, su compresión planetaria.

Su misión propone recuperar e insertar en ciencias latinoamericanas una re-comprensión filosófica e histórica de las representaciones culturales que sirven de escenario a la creación de nuevas prácticas discursivas y de pensamiento, con el propósito de rescindir el paradigma colonial de la modernidad-postmodernidad y hacer más incluyente el paradigma intercultural de los diálogos de saberes; son esas sus motivaciones establecidas en su Página Web, la de Entretextos.

Cuando propusimos el dossier inicialmente titulado: *Salvaguarda de saberes ancestrales en la educación planetaria*; decíamos que hemos de publicar artículos resultados de investigaciones y/o reflexión que aborden la educación planetaria que representen rupturas definitivas en sus concepciones para la salvaguarda de los saberes ancestrales, grupos culturales: *wayuu, huancarami, aimara, piura, guaraníes, kaingangs*, entre tantos; conjugados en la transcendencia y recivilización de la humanidad; lejos del falso humanismo fracasado en todos los ámbitos del planeta.

Pero también en el dossier promovíamos la educación planetaria, *educar en la era planetaria* (Morín, Ciurana, Motta, 2002) pues tiene al pensamiento complejo como

manera de aprendizaje en el error y en la incertidumbre humana que puede romper con el egocentrismo del planeta; llevando a desarrollar políticas de respeto por la diversidad con la Tierra como casa.

Sabemos que, en particular en el Sur hay grandes esfuerzos por la salvaguarda de los saberes ancestrales que merecen ser revisitados en la presente convocatoria. Se trata de un número especial propuesto para conciliar la humanidad con los pueblos originarios, sus cosmovisiones que nos llevan a empoderarnos de una verdadera humanidad; sin exclusiones ni preeminencias. También sabemos que en especial, la Educación Patrimonial como salvaguarda de los saberes ancestrales en el proyecto modernista es soslayador y hereda los males de la invasión a este continente, y las secuelas de la colonización del saber y del poder (Rodríguez, 2019a); en general la colonialidad global sigue desmitificando nuestros saberes ancestrales.

Empero, no podemos cegarnos en reconocer la cruel crisis contra los saberes ancestrales y sus portadores. Sin duda, los ancestrales y sus protagonistas están sometidos a: la colonialidad en sus diversas manifestaciones, la política, la epistémica y epistemológica, la axiológica o ética, la praxiológica, la cosmogónica y la lingüística; que hemos venido denunciando; algunas liberaciones están manifestadas en las comunidades; sin embargo, la colonialidad global pulula. Si recogemos estos diferentes enfoques de la colonialidad en los portadores de los saberes ancestrales y ellos mismos esto emite una carencia de ecosofía, como arte sabio de habitar en el planeta donde su conformación: social, ambiental y espiritual ha estado permeada de soslayaciones que ha propugnado en todas partes donde el colonizador marca sus tentáculos de poder. Dossier como estos, denuncias, hacer y no sólo decir, la utopía Freiriana al andar es urgente; estudiar y liberar, decir y hacer, saber y promover; pensar y comunicar.

Hoy podemos decir que lo propuesto en el presente compendio lo hemos cumplido; redimidos ante la deuda historia con la salvaguarda de los saberes ancestrales y su promoción ante el planeta; seguimos des-ligando de la vieja y sacrificial manera de pensar dichos saberes. Nos sabemos aún en el camino de su re-significación; des-ligándonos de los saberes mal concebidos con taras (Rodríguez, 2022) como: pobres, de menor valor, sin historia, sin portadores particulares, fuera de la cientificidad, no válidos, saberes menores que los conocimientos, entre otras peyorativas palabras para ocultar su valía ante la humanidad y su excelsitud que los hace dignos de valía planetaria. La palabra *tara* se usa por primera vez en las investigaciones de decolonialidad planetaria interrogándonos:

> *¿En qué sentido entendemos taras como sátiras? Las comprendemos a medida que, con las taras mentales, sus muchas interpretaciones y accionares aparentemente decoloniales que se quedan en la colonialidad con artefactos mentales que dicen muy poco de liberación en todo sentido. Usamos el vocablo sátira no como una burla; sino como ironía y dolor en el discurso, por ejemplo: ¿Qué ironía que luego de la muerte de tantos héroes libertadores sigamos soslayados?, ¿Qué dolor que aún pese a los grandes avances en materia de liberación en el Sur, y otros continentes nuestros propios hermanos usen la*

> *decolonialidad como excusa para instaurar gobiernos coloniales aberrantes de la historia? (Rodríguez, 2022: 2).*

En el presente tratado, late la necesidad sin duda, en las diversas prácticas profundamente sabias de nuestros ancestros apegados a la naturaleza nos recuerdan la inmensa creación de Dios que nos cuenta como crea los cielos y la tierra y vio que era bueno para luego crear al ser humano; si lo cuenta en el Génesis con profunda sabiduría: "Dios, en el principio, creó los cielos y la tierra. La tierra era un caos total, las tinieblas cubrían el abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la superficie de las aguas" (Génesis 1:1-2). La creación del barro tiene sentido esencial en tanto este tiene todos los químicos del cuerpo, así el hombre sólo necesitaba el soplo de aliento: el Espíritu Santo que nos llena de vida.

Entretextos publica en las sesiones tituladas: Artículos, Argumentos, Reseña de Libros y Pinceladas Regionales; especiales aportes de investigadores que se rediman ante la crisis planetaria que agudiza la de los saberes ancestrales; ellos, personas excepcionales tienen lugar especial para la revista. En la *sesión de artículos*, lo mencionado anteriormente se reafirma en el aporte de Milagros Elena Rodríguez, titulado: *Saberes ancestrales concebidos con taras: una sátira decolonial planetaria en re-ligaje*; desde luego que lleva la máxima de la Sagradas Escrituras, de que no es posible echar vino nueva en odre vieja; esto es: no podemos re-ligarnos (Rodríguez, 2019b) a concepciones complejas, inclusivas y decoloniales planetarias de los saberes ancestrales, sino nos des-ligamos de la modernidad-postmodernidad como proyecto colonizador primeramente, y ahora colonial global que siempre concebirá como saberes de segunda, sin voz a lo ancestral. No busquen con mentes coloniales, con paliativos el reconocimiento merecido de los saberes ancestrales, es nadar en el paradigma que los desmitificó. Por ello, nos des-ligamos de la colonialidad global y re-ligamos a esencias decoloniales planetaria; no los disfraces de decolonialidad que dicen ejercer liberaciones bajo la ruina y el oprobio de nuestras naciones.

Más en esos saberes ancestrales donde las cosmovisiones, la sabiduría del cultivo, el misticismo está apegado a la casa madre, si la Tierra; no sólo eso "los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares no son solo del pasado, son prácticas vivas de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestro país" (Crespo y Vila, 2014: 6). "¿Qué ha sucedido ante tales evidencias con la masacre de nuestros originarios y el extinguir los valiosísimos saberes ancestrales? El poder como autoritarismo al querer dominar y la famosa conquista a la naturaleza como masacre ha sido una irracionalidad que se ha ido en contra de nosotros mismos", y esto se rescata con los aportes de esta brillante investigadora.

La maestra Rosmery Camargo Barliza, *reflexiona en torno a la etnoeducación y la pedagogía, tensiones y posibilidades*, hace de reclamos sustentados en la realidad vivida de cuando afirma que la "Etnoeducación en Colombia ha estado vinculada a reclamos realizados desde las mismas comunidades étnicas, en la lucha por la reivindicación de derechos relacionados con la lengua, el territorio y la cultura". Es una denuncia en una realidad colombiana, ni muy distinta a la venezolana; donde se habla de inclusión y todo ello con nuestros aborígenes; más el asimilasionismo huele

'pestífero' donde el grupo al que se asimila, o se solicita es el que se cree dominar y pisotea la dignidad y los saberes ancestrales del grupo minimizado; nada menos que los originarios de nuestras regiones. Aguerridos luchadores contra la invasión por ejemplo a este lado. Sin duda, la denuncia va en consonancia con los *saberes ancestrales concebidos con taras: una sátira decolonial planetaria en re-ligaje*.

Rescatando el hecho que los saberes ancestrales en su complejidad traen la ecosofía y diatopía como esencialidades negadas en su concepción reduccionista, escueta y atribulada de exclusión, el indagador José Gregorio Lemus Maestre, analiza *la educación comunitaria universitaria y los saberes ancestrales a la luz de resignificar lo que somos*; bajo una indagación transmetódica que hace escena en las transmetodologías y que han sido reconocidas en varias oportunidades a nivel internacional; la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica (Rodríguez, 2020) recorre esencialidades decoloniales – planetarias que visitan el dossier a *la hermeneusis* de Lemus Maestre.

Dicho investigador interpela la escueta concepción colonial del ser humano, que le lleva a entreverar injusticias hacia los portadores de los saberes ancestrales; la actitud de resistencia decolonial, "es una urgencia a asumir, para defender nuestro origen ancestral y hacerla participe de los caminos comunitarios que entre todos se construyen. En este menester, los profesionales universitarios, líderes, promotores y actores sociales, deben hacer atención, en ver cómo la humildad, no constituye un asunto externo, sino interno de las personas, para entenderse en una trama relacional que entiende que los procesos sociales y las esperanzas, son el resultado de un trabajo mancomunado". Son palabras que podemos revisitar en el artículo mencionado.

Desde luego, que las indagaciones se van concertando complejamente a la luz de un dossier profundamente decolonial planetario-complejo a fin de clarificar saberes ancestrales a la luz de su verdadera valía excepcional, maravillosa; como lo expresa Milagros Elena Rodríguez en su aporte: "sabemos que una tara persistente es evidente en el transcurrir de la colonización y luego de la colonialidad global y afirma: que ironía que siendo los saberes ancestrales propios de los originarios del planeta sean excluidos y disminuidos como conocimientos no científicos, de segunda; y que cuando se le reconoce siempre existe la aversión a ellos y son puestos en la esquina de la ineptitud. Que tara tan persistente e irracional, en una injusticia que deja mucho que desear ante la sabiduría milenaria de muchos saberes ancestrales". Sin duda, es urgente, como expresa Lemus Maestre que debemos resignificar lo que somos.

Los investigadores Mayra Jiménez Alonso, Yeissett Pérez González, Evelin Sara Cruz Álvarez y Danay de la Caridad Fernández Zamora, con un tema especial en los saberes ancestrales, *la lengua materna como esencialidad en la formación del estudiante universitario*; nos retoma la maravillosa realidad que lleva a pensarnos en lo que somos y su transcendencia a través de la lengua materna, indagación realizada en diferentes carreras y colectivos de año de la Universidad de Matanzas, Cuba. Sin duda, la responsabilidad de la transcendencia recae en gran parte en el docente, desde luego en el hogar, como dicen los autores "…que el docente sea más creativo e innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas, haciendo uso eficiente y correcto

de la lengua materna como herramienta indispensable para la adquisición de nuevos conocimientos y dé cumplimiento a las acciones desde la Estrategia Curricular de Lengua Materna". Lengua materna, saber ancestral de especial valor que no es tangible pero que retoma el contacto con lo que somos en un devenir que debemos re-ligar a la luz de la ecosofía como arte de habitar en las comunidades, en el planeta.

Ivan Fortunato, invitado como coordinador (junto a Milagros Elena Rodríguez) de este excelso dossier de nuestro amado Brasil lleno de especiales saberes ancestrales, en portugués nos lleva a la lectura de especial valor de las respuestas a la interrogante: *¿el conocimiento de ayer es necesario hoy? o como la Pachamama ayuda a pensar en la educación planetaria (os saberes de ontem são necessários hoje? ou como Pachamama ajuda a pensar a educação planetária)*; su investigación nos incita a salvaguardar los saberes ancestrales para la educación planetaria; que promovemos con especial valía transcendiendo la soslayación del planeta; si la denigración de la Tierra como casa que nos abriga; pero que derribamos con nuestras acciones. Nos recuerda el autor que la Pachamama ha sido tomada "como arquetipo, como deidad y como sujeto de derecho. Aun así, seguía entendiéndose como un elemento segregado, inferior y proveedor de la vida humana según el proyecto de humanidad diseñado y mantenido con fines lucrativos". Por ello vale preguntarnos cuando nos llenamos la mente y el hablar con palabras rimbombantes ¿de qué Pachamama estamos hablando? La salvaguarda es urgente, pero el des-ligarse de falsas posturas irracionales es lo primero por hacer. Sin duda, el nombre del número está bien puesto y los investigadores atendieron con especial valor en sus aportes.

Las percepciones y actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios de la Etnia wayuu en torno al español en su comunidad de habla, las narra Pengp Petiongp Peña Pérez que indaga a partir del análisis de las valoraciones lingüísticas de un grupo de estudiantes de la Universidad de La Guajira de nuestros aguerridos *wayuu*. Evidencia en su experticia que por "ser una comunidad diglósica les ha permitido proyectar una actitud positiva hacia el español como lengua que utilizan para la universidad, el trabajo, el comercio. Además, se nota una clara preferencia por el reconocimiento del valor identitario de su lengua nativa". Desde luego es lógico su identificación con su lengua, valdría la pena preguntarnos: ¿los que no son *wayuu* aprenden su lengua y se identifican con ella, o la denigran y la consideran de menor valor? La respuesta es evidente. Qué digno sería que las mal llamadas lenguas de nuestros originarios fueran reconocidas como idiomas en nuestros países, reconocimientos de Estado, por ejemplo, Colombia y Venezuela tuvieran muchos idiomas oficiales, y en las escuelas se enseñarían con especial empeño; más allá del pensamiento occidental impuesto entre lo que es *lengua* y lo que es *idioma*.

Isaura Patricia Negrete Vega a través de su contribución: *cátedra de estudios afrocolombiana como una herramienta de reconocimiento de la diversidad cultural en los ambientes educativos de Riohacha*, región especial que podemos recorrer un poco más allá de la frontera venezolana y que nos da identidad de hermanos venezolanos-colombianos; en la indagación la Cátedra de Estudios Afrocolombianos "en los ambientes educativos comprende una estrategia educativa para que los estudiantes desarrollen unas competencias sociales y comunicativas respondiendo al llamado de la

formación integral”. La autora retoma el hecho de que “no es suficiente formar a los niños y jóvenes en conocimientos académicos, se debe propender por la adquisición de actitudes positivas que garanticen el desenvolvimiento del individuo en la socialización con culturas distintas a las suyas”, sin duda habla de educación planetaria, retoma a la indagación de Ivan Fortunato, al re-ligaje de la educación humanista egoísta y egocéntrica y nos incita a des-liganos de los males de la psique que se han venido regularizando.

Los investigadores José Alonso Andrade Salazar y Lisandro Andrés Cárdenas Carrero nos siguen conectando con una educación planetaria, por ello la decolonialidad planetaria, con ese apellido incido por Milagros Elena es esencial, con su indagación titulada: *Etnoeducación y complejidad: apuestas por una educación planetaria.* Nuevamente se sigue complejizando el dossier con entramados dignos de su re-lectura a la luz de cada consultante a la revista. Apuestan los autores porque “planetaria incluye el pensamiento ecologizado y propicia la ecología de la acción y al igual que la etnoeducación precisa el acuerdo colectivo sobre el uso, conservación, transmisión, destino y transformación de los saberes, además de su contextualización y el desarrollo del pensamiento crítico”. Sin duda, los autores se entrelazan con la indagación de Rosmery Camargo e Ivan Fortunato, con José Gregorio Lemus reflexionando lo comunitario con pensamientos planetarios a la luz de los intereses de liberación de nuestros modos de conocer, y la transcendencia hacia la tierra como patria.

El aporte de la investigadora Josefa Guerra Velásquez, con: *Comunidades de aprendizaje como alternativas en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) wayuu* para mostrar el ejercicio complejo de la praxis en el educar, la importancia de las colectividades y la familia, dado que una comunidad de aprendizaje extraescolar *wayuu* favorece el fortalecimiento de la EIB. Es de especial interés las conclusiones de la autora en tanto “el modelo planteado fortalece la dignificación étnica, la creación de proyectos éticos productivos y al desarrollo de una cultura decolonialista y democrática”. Los aborígenes al ser dignificados como originarios de la historia, sus saberes ancestrales serán salvaguardados en el proceso educativo, que salta las barreras físicas de las instituciones y se va al aula mente social-espíritu que retoma el sentipensar de los portadores de tan dignos conocimientos.

En la indagación titulada: *Nivel de esperanza activa en estudiantes: institución educativa número 8, sede Perpetuo Socorro, Maicao, La Guajira* de Andrés Yamil Martínez Choles, al identificar los niveles de Esperanza Activa en los estudiantes, se puede afirmar que estos están altamente esperanzados, como explican sus autores “…existen en alto grado indicadores Cognitivos, Afectivos y Conductuales. Por lo tanto, los estudiantes tienen el potencial y son capaces de anticipar sus metas, controlar los resultados y predecirlos, planificar las acciones para conseguir los logros esperados, controlar el curso de acción en el logro de los acontecimientos, ver las oportunidades e identificar los límites, reconstruir su autoestima en el proceso, buscar significados, participar con compromiso, responsabilidad en la búsqueda de lo esperado”.

Los autores, Vilma Yadira Ceballos Mejía, Yeimi Paola Sánchez López, María de los Ángeles Perdomo Perdomo, Marlon Méndez Quintana con sus *planteamientos a cerca*

del proyecto de vida, con un "trabajo interdisciplinario con docentes de ética, inglés, emprendimiento y orientación escolar, fomentaron las habilidades para la vida, la adquisición de competencias en investigación, así como el fortalecimiento de la segunda lengua (inglés)"; para ello "abordaron el proyecto de vida con sentido, cada estudiante plantea lo que quiere hacer desde su área personal, familiar, social, académica y ocupacional, haciendo énfasis en el servicio y la trascendencia, es decir, cómo -a través del proyecto de vida- pueden servir a la humanidad y a su contexto local, nacional y relacional, esto se abordó desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner". En medio, de la decolonialidad planetaria como esencia liberadora de los saberes ancestrales; no nos debe extrañar proteger el fortalecimiento de una segunda lengua. Lo que sí es inconcebible considerar que nuestras lenguas son de menor importancia y dar predilección por algunas antes que salvaguardemos las nuestras; es como en el argot popular poner orden en otro hogar cuando el nuestro está desordenado. Es decir, Educación Decolonial Planetaria Compleja se re-ligan en saberes ancestrales sin la menor soslayación.

Los autores Alba Lucía Acevedo-Hernández y Diego Villada-Osorio, con su indagación*: Educación Ambiental desde la interculturalidad; Institución Educativa Instituto Mistrató, Departamento de Risaralda, Colombia*; nos vuelcan a "comprender el contexto educativo ambiental cohabitado desde la educación ambiental y la interculturalidad a partir de las condiciones pluriétnicas y pluriculturales del municipio de Mistrató, para lo cual se acude al método investigación participativa". Ejemplar indagación que vuelva los saberes ancestrales a la vida que emana en nuestra tierra, en la naturaleza como parte del cuerpo, mente, alma, espíritu y Dios. La complejidad del ser humano en la intuición cosmoteándrica de la cual Raimón Panikkar hace sus mejores escenas (Panikkar, 2005).

Corroboran sabiamente los autores, que "si se mantienen o incrementan las prácticas ambientales negativas desde las familias y comunidades de Mistrató, y si no se mantienen o se disminuyen significativamente las prácticas ambientales positivas, pronto se verán muy afectadas las potencialidades ambientales presentes en el municipio", desde luego avizoran los hechos de la Tierra como patria desmitificada de la vida y abusada.

El investigador José Alonso Andrade Salazar, atendió la narrativa de su artículo titulado: *Educar en la era planetaria.* Afirma que "la necesidad de una civilización planetaria y la misión de la educación para fortalecer la mundialización de los saberes y la comprensión de lo humano requiere la superación del modelo instalado de un ser hegemónico, occidentalizado, tecnificado, a la vez que una relación integrativa-dialógica entre desesperación y esperanza". Invitamos a revisitar la indagación a la luz de la decolonialidad planetaria como apodíctica de la complejidad en la que des-ligarse de la vieja soslayación es urgente para pensar los saberes ancestrales con la dignidad que merecen.

Sigue, en la indagación: *momentos de formación del infante en la cultura wayuu: escenarios de diálogo intergeneracional,* de los investigadores: Edwin Ríos Badel y Viviana Velásquez Salgado; donde se "procura tener eco en contextos educativos

formales, alejándose de escenarios educativos institucionales y centrándose en encontrar cómo transita el conocimiento en el interior de la cultura indígena *wayuu*"; maravillosos y aguerridos originarios que tanto lucharon en la masacre al continente desde 1492. Atender su problemática es dignificar sus saberes ancestrales, como lo hacen los autores. Sin, nos refieren a las transformaciones que se han hecho en su cultura a través de permearse de la aculturación y de las necesidades del momento, por ejemplo, afirman las autoridades que "es evidente que algunas de las prácticas tradicionales han cambiado, momentos como el tejer y enseñar a hacerlo, que se reducían exclusivamente a las niñas y en periodos o lugares exclusivos como el 'encierro' se han vuelto más informales, ahora una simple conversación a medio día se aprovecha para enseñar y aprender dicha labor.

Con el investigador José Alonso Andrade Salazar, nos vamos a entretejer la indagación titulada: *educar en la era planetaria, retos y desafíos de la educación*, en la que "aborda la importancia para educar en la era planetaria desde una perspectiva de la complejidad que constituye un desafío urgente para luchar y suprimir la linealidad que caracteriza el pensamiento hegemónico, dogmático, insular y absolutista". Sin duda, en la experiencia del autor su sensibilidad y formación compleja atiende a la educación planetaria, con bases 'morinianas' para la salvaguarda de los saberes ancestrales. Este re-ligaje es de ineludible tarea, para ello pensar complejo con acciones transdisciplinares; liberadoras, con pensamientos decoloniales y acciones decoloniales, la decolonialidad como apodíctica de la complejidad (Rodríguez, 2021) en cualquiera de sus manifestaciones. A ello atiende el autor con magistral criticidad.

José Alonso Andrade da su sentencia de re-ligaje hacia la educación planetaria, afirma que la educación debe promover, incitar, dialogar "todas las características multidimensionales de lo humano, todo ello con un enfoque diverso que incluya la inteligencia emocional, los aprendizajes socioculturales, la 'transmisión' de saberes, las solidaridades, la hospitalidad y *el holding* puesto en escena en diversos contextos de apoyo y socialización". Con ello, nos deja una responsabilidad a los educadores: des-ligarse de las viejas prácticas coloniales; y re-ligar las mejores esencias del ser humano, que todas ellas son educables, enseñables, promovidas, despertadas.

El investigador Antonino Santiago Isidro, nos lleva a análisis emergidos en momentos de pandemia, que ya vamos pasando y dejando huellas en el accionar; con su indagación titulada: *Jóvenes indígenas y educación superior en el contexto del COVID 19*, nos lleva a "mostrar el panorama general de la educación superior para los jóvenes indígenas y un acercamiento a su perfil cuando ingresan a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo LGID en la Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Regional Totonacapan" en nuestro amado México. Sin duda, portador de leyendas ancestrales en su cultura, dignos, como todos en la Tierra de salvaguardar.

Nos incita el pensador Antonino Santiago, en su pesquisa a concientizarnos y actuar en cómo "las comunidades rurales e indígenas enfrentan retos en varios aspectos, así lo demuestran numerosas investigaciones e informes de los principales organismos tanto a nivel nacional como internacional; alto grado de marginación social, bajo nivel de desarrollo humano etc. Esta desigualdad también se ve reflejada en el ámbito

educativo". Sigue afirmando que, de acuerdo con su pesquisa, en el caso de la educación superior, el acceso de jóvenes que provienen de sectores rurales e indígenas es bajo en comparación con poblaciones no indígenas. Nuevamente muestra la exclusión a la educación universitaria de nuestros aborígenes.

La búsqueda titulada: *Sentidos de la educación en el Pueblo Afrochocoano* de Oli Yojaydy Maturana Correa, "analiza desde una perspectiva histórica la educación con el objetivo de interpretar y reflexionar sobre sus significados en los diferentes momentos vividos por la diáspora del pueblo negro en el departamento del Chocó". Especial valía de la pesquisa que retoma, para educar; urge conocer el sentipensar y los acontecimientos acerca de la vida de los habitantes en diáspora que son sometidos a ejercicios de sumisión epistémica. Se trata de la colonialidad en pleno en sus vidas, que incita en palabras de su autora a "generar mecanismos de insumisión epistémica, donde el afrochocoano sea reconocido por sus aportes en la construcción de país"; y su identidad renazca para un vivir digno del pueblo negro.

De manera magistral y con altura investigativa el autor: Aldo Ocampo González, cierra y apertura al mismo tiempo para una revisitada, la sesión de artículos con: *Lingüística colonial: opacidades y opresiones articuladas*; en la que "analiza los problemas de la imaginación lingüística colonial y su relación con la obstrucción de la naturaleza contingente del propio lenguaje". Afirma que "la colonialidad lingüística es el resultado de un complejo proceso de empobrecimiento existencial y castración de la consciencia a través de la lengua".

Sin duda, con Aldo Ocampo compartimos que los desafíos más apremiantes que enfrenta la lingüística descolonial consiste en "reconocer que algunos imperios fueron asociados a la producción de lenguajes específicos. Sin embargo, el principal problema del imperialismo y del colonialismo lingüístico consiste en la manera de pensar y enmarcar nuestros entendimientos acerca del lenguaje".

Finalmente, los académicos: Carlos Busón Buesa, Katherín Pérez Mendoza y Mónica Cristina Pineda Arroyo, aportan su contribución: *El trabajo y la tecnología en la cuarta revolución industrial. Un reto para la educación y la economía en un mundo post pandemia*, cumpliendo, según sus voces, con "indagar acerca de la cuarta revolución industrial y su impacto en la sociedad actual latinoamericana a partir de un texto escrito por el economista Klaus Schwab en 2016". Ellos recurren al papel de las tecnologías con una exploración lexicométrica, el software de análisis textual IRaMuTeQ, de la obra de Schwab, y "de diversos documentos técnicos publicados por organismos internacionales que buscan determinar la realidad tecnológica en el continente". Esta investigación, aunque aparentemente se distancia del tema central del dossier es una forma de ver cómo en el mundo la ancestralidad y moderno pueden coexistir sin vulnerar la alteridad. Se trata de valorar la ciencia y también los saberes.

En la sesión Argumentos, el fotógrafo investigador del lente entre el páramo y la mar, Jairo Portillo Parody nos habla de *la terredad de la Isla de Cubagua, Venezuela*, insiste en denominar: *Ensayo fotográfico a la deriva*, afirma que "no hay ensayo que escriba sin más dificultad (…) Si pasas mucho tiempo en la isla te talla a su imagen y semejanza. Moverme entre la mar y el páramo me da equilibrio ya que la tierra está

fundada sobre los mares y afianzada en sus montañas"; habla el autor de su amor entre el mar añorado que comenzó a querer en Cubagua y de su páramo merideño; también de Cubagua la abandonada, las falsas políticas del Estado de Venezuela son sin dudas dibujadas desde el lente del autor; descuido, desidia y la belleza de nuestra Cubagua que se niega a morir.

El inquieto investigador Juan Moreno Blanco en su trabajo: *Hernando Téllez y el cambio de la escritura garciamarquiana de 1952*, nos muestra en su propia voz como: "el Macondo que representa literariamente la realidad americana este régimen de sometimiento de personajes criollos sobre su alteridad cultural continuará en las novelas La hojarasca y en Cien años de soledad. En la primera, la voz que eufemiza el sometimiento de los guajiros será extrapolada a la figura del coronel y por esa vía se intensificará la diferencia jerárquica entre el criollo y el no criollo; sin embargo, una guajira tendrá voz. En la segunda, algunos guajiros tendrán voz, serán agentes de contagio de la peste del insomnio y, al dar su lengua a los niños Buendía, son factor de heteroglosia en el mundo narrado. En la novela de los años cincuenta la historia les quita estatus a los criollos y los pone en inevitable decadencia, mientras que en la saga de los Buendía la estirpe criolla que no supo amar desaparece".

También en la sesión Argumentos, el pensador Limedis Castillo Mendoza va a salvaguardar ejemplarmente: *La poética de Bélgica Quintana, una mirada desde su estética y la ceremonia pura de sus palabras*. Es justo reconocer la valía de este personaje, poeta colombiana. Como lo afirma Limedis "su voz de mujer llega como aliciente íntimo al ejercicio espiritual de las letras. Su obra poética *La edad de mi sombra*, primer libro de poemas se inclina por arraigarlo todo, arriesga lo que queda de ella, lo que la vida le ha dado y la ha llevado a trajinar con el trascurrir de los días, de los soles, las lunas y los años. Sus poemas son leves y profundos". Viva el legado de Bélgica Quintana. No olvidemos que sus poemas *se llevaron el oro y nos dejaron el oro/ se llevaron todo y nos dejaron todo/ Nos dejaron las palabras*. Usémoslas para construir puentes de amor por la vida.

En *Pinceladas regionales, sesión muy particular* de Entretextos tiene en sus publicaciones, así la indagación *el T´Aju y el Xapuxku integrantes de la familia Totonaca* del autor Antonino Santiago Isidro nos educa en los saberes ancestrales y nos afirma que el "pueblo totonaco habita en la región Totonacapan, constructores de la pirámide de los nichos Tajín, dentro de las familias totonacas existen vocablos propios para nombrar algunos de los integrantes de la familia, dichas palabras encierran obligaciones sociales que regulan la conducta de los sujetos tanto en el entorno familiar como en el comunitario". Los nombres, las significancias, las costumbres y los deberes de la familia Totonaca deben salvaguardarse con especial valor ancestral.

La pincelada titulada: *N´Owi Ya Hñähñu, habla el pueblo Otomí*, de la investigadora Yolanda de León de Santiago hacen escenas maravillosas dando esencias ancestrales de inmensa valía, el pueblo Otomí "es un pueblo que durante mucho tiempo fue nómada y buenos comerciantes antes de la conquista, razón por la cual habitan en poco más de siete estados de la República mexicana. Sus cosmovisiones imbricadas con la naturaleza, su dialecto con ellas son ejemplares en la dignificación de su valía.

Pensemos qué hacer ante la denuncia de la autora, ¿existe en nuestras realidades, tenemos problemáticas parecidas? "*Nuya nfödi di ´medi, ya jöi ya higi ñohñö ngetho petsi ya tso, ha su ge nu mar´a da deni*… los conocimientos se van perdiendo, la gente ya no quiere hablar *hñähñu*, por pena, por miedo a ser discriminados". La vergüenza étnica debe ser deconstruida a favor de la salvaguarda de sus saberes. Dejemos de atacar lo diferente y seamos valientes en reconocer que el patrimonio cultural más importante de la humanidad es la *diversidad.* Y la diversidad ancestral nos recobra con la vida, con el respeto a la naturaleza de la creación, con su salvaguarda.

Los autores Virgilio Arango Pérez. Etnia *kubeo* y Justiniano Salazar, con la pincelada: *Aportes del Diplomado "Etnoeducación, interculturalidad y diversidad" ofrecido por la Universidad de La Guajira dirigido a etnoeducadores de Mitú, Vaupés, Colombia*, va a un especial reconocimiento diciendo "agradezco a mis maestros del diplomado por su dedicación, la pericia y la sabiduría demostrada a través de cada uno de los seminarios, la paciencia su esfuerzo y sacrificio para desarrollar cada una de las evaluaciones en medio de las dificultades de la señal de la internet para llevar a feliz término la formación mencionada. Finalmente, manifiesto que, si en un futuro la Universidad vuelve a ofrecer otro diplomado, me volvería a inscribir y a participar". Con ello el dossier publica en total tres (3) pinceladas regionales.

Y finalmente, en la sesión *Reseña de libros*: Milagros Elena Rodríguez hace la reseña de su libro: *Transfilosofía Sentipensante*; "¿por qué transfilosofar?; sentipensando el sentipensar; re-civilización y condición humana; el eros por la tierra patria; la transfilosofía sentipensante de los saberes ancestrales; la transfilosofía sentipensante en la educación matemática decolonial transcompleja y cierres en aperturas sentipensantes en la tierra-patria. Realmente existen conexiones complejas en todo su escrito"; son los rizomas que recorren el texto y que nos invitan a su lectura. Puentes de amor por la salvaguarda de los saberes ancestrales en transfilosofar; inspiración de su autora, junto al brasileiro Ivan Fortunato para proponer el dossier. Seamos los que construyen por amor a la creación de Dios y su valía.

El investigador Heiman Nupan Criollo con la reseña del texto titulado: *Salud mental y medicina tradicional de las comunidades ancestrales Pijaos del Tolima en contextos de violencia*; nos incita a dilucidar en la lectura del texto donde "se hacen de la etnografía para acercarse a los modos de vida particular de cuatro comunidades Pijaos en los municipios de Ortega, Coyaima, Ibagué y Cunday: *Pijaos Cunirco*, *Bocas de Cumek*, *Castilla Anonales* y *Pamanches*; encuentran en su vida práctica, formas de atender la enfermedad, cuestión que tiene que ver no sólo con lo humano sino también con el Territorio".

El complejo de extendida trayectoria, Roberto Rivera Pérez, reseña el texto titulado: *Perspectivas desde la complejidad y ciencias sociales. Comentarios y reflexiones*, afirma que "el libro motivo de esta reflexión, perfectamente puede ser integrado y estimado para su uso en diferentes investigaciones, cursos, talleres y demás seminarios". Les invitamos a discernir en el texto con sus diversos autores a la luz de la criticidad y sus aportes; que muy bien Roberto Rivera Pérez aflora en su reseña.

Visitar los trabajos del dossier incita a estudiar un tema central en la vida humana “los saberes ancestrales. La diversidad de los autores y sus indagaciones obligan a que debemos vibrar con nuestros ancestros y conseguir en ellos el valor de la vida, el de nuestra madre Tierra de la Pacha Mama que nos convoca a ser humanos en solidaridad, amor y comunión con nuestra complejidad; para ello saberes – conocimientos no se desunen en la ancestralidad de la Tierra y nos invitan a lo místico, a la comunión y humildad con nuestro creador Dios amado que nos incita a la vida, si a la grandeza de creación en la que tuvimos el privilegio de ser creados.

Quienes escriben en este perfil del dossier, editora ejecutiva e invitados de los países, Brasil y Venezuela, estamos agradecidos con la acogida que ha tenido número, con haber plasmado su alma en las indagaciones y hacernos sentir que vale la pena el sacrificio; ¡que extraordinarios apreciados investigadores¡ Nos sabemos dignos de un mejor vivir, de una vida condescendiente en la que ejemplarmente la creación nos dibuja, fuera del egoísmo, el autoritarismo y las viejas diatribas que muchas veces entre los mismos oprimidos restan posibilidad de liberación.

Volvemos al comienzo: re-ligar es des-ligarse de los viejos y actualizados males, para ligar a favor de la humanidad; con un cantar nuevo y un ejercicio de amor.

Dedicatoria

Milagros Elena Rodríguez: A Dios dedico todo lo que hago en el nombre de Jesucristo mi Salvador y Señor; por el cual y únicamente por Él llegamos a Dios. Al proveedor de la sabiduría en medio de toda crisis, de toda injusticia en los males de la humanidad; a Él, mi todo, le digo: gracias por tu inmenso amor. Como hablamos de justicia, la palabra de Dios que alumbra, la reconocemos y recibimos su mandato: “Toda Escritura es inspirada de Dios y provechosa para enseñar, para censurar, para rectificar las cosas, para disciplinar en justicia” (2 Timoteo 3:16). Así, “Y sobre todas estas cosas vestíos de amor, que es el vínculo perfecto” (Colosenses 3:14), “porque Jehová da la sabiduría, Y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia” (Proverbios 2:6). Gracias por tu inmenso amor y tus milagros. Te amo.

Ivan Fortunato: reconozco la gratitud a las enseñanzas de Paulo Freire, Célestin Freinet, Rubem Alves y Alexander Neill. Educadores que identificaron cómo la educación puede hacer del mundo un lugar mejor para la propia humanidad, aunque para ello sea necesario luchar contra el modelo de sociedad creado y mantenido por nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

Crespo, J. y D. Vila (2014). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del proyecto Buen Conocer-Flok Society*. Quito, IAEN.

Morín, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, UNESCO.

Rodríguez, M. E. (2019a). La Educación Patrimonial Transcompleja que emerge del patrimonio cultural – identidad – y ciudadanía. *Educación y Humanismo, 21*(36), 101-120. http://dx10.17081/eduhum.21.36.3074

Rodríguez, M. E. (2019b). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. ORINOCO Pensamiento y Praxis, 11, 13-34.

Rodríguez, M. E. (2022). Taras como sátiras en la interpretación de la decolonialidad. *Revista nuestrAmérica*, (20), e6907459, 1-14. https://doi.org/10.5281/zenodo.6907459

Sociedades Bíblicas Unidas. *Santa Biblia*. Caracas, Versión Reina-Valera.

Entretextos - Editorial
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 25-28
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7832729

Educar en la era planetaria

Milagros Elena Rodríguez
http://orcid.org/0000-0002-0311-1705
melenamate@hotmail.com
Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Venezuela

Ivan Fortunato
https://orcid.org/0000-0002-1870-7528
ivanfrt@yahoo.com.br
Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga, Brasil

Este dossier, titulado en su convocatoria: *salvaguarda de saberes ancestrales en la Educación Planetaria*, tiene como objetivo publicar artículos resultados de investigaciones y/o reflexión que aborden la educación planetaria que representen rupturas definitivas en sus concepciones para la salvaguarda de los saberes ancestrales, grupos culturales: *wayuu*, *huancarami, aimara, piura, guaraníes, kaingangs*, entre tantos; conjugados en la transcendencia y recivilización de la humanidad.

La Educación Planetaria, *educar en la era planetaria* (Morín, Ciurana, Motta, 2002) tiene al pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y en la incertidumbre humana que puede romper con el egocentrismo del planeta; llevando a desarrollar políticas de respeto por la diversidad con la Tierra como casa. La decolonialidad planetaria en tal sentido, con ese apellido que nos dice que la Tierra debe ser liberada de las pretensiones y hechos primero colonizadores, luego coloniales y ahora empantanados en una colonialidad global. Por eso, *decolonialidad planetaria como apodíctica de la complejidad como teoría, categoría y transmetodología* (Rodríguez, 2021a) (Rodríguez, 2021b) (Rodríguez, 2022) hace escena en la posibilidad de des-ligarnos y re-ligarnos hacia esencias liberadoras (Rodríguez, 2019a).

En particular en el Sur hay grandes esfuerzos por la salvaguarda de los saberes ancestrales que merecen ser revisitados en la presente convocatoria. Se trata de un número especial propuesto para conciliar la humanidad con los pueblos originarios, sus cosmovisiones que nos llevan a empoderarnos de una verdadera humanidad; sin exclusiones ni preeminencias. Sabemos que en especial, la Educación Patrimonial como salvaguarda de los saberes ancestrales en el proyecto modernista es soslayador

y hereda los males de la invasión a este continente, y las secuelas de la colonización del saber y del poder (Rodríguez, 2019b); en general la colonialidad global sigue desmitificando esos saberes.

Las propuestas de artículos, según la convocatoria están vinculadas a los siguientes ejes temáticos, centrándose en: el pensamiento complejo en la decolonialidad planetaria y los saberes ancestrales en la educación; decolonialidad planetaria y pedagogías complejas en la salvaguarda de los saberes ancestrales; la Educación Patrimonial Transcompleja, una línea de investigación en avance como salvaguarda de los saberes ancestrales; la salvaguarda de la Tierra como patria desde los saberes ancestrales y el respeto a la vida y sus cosmovisiones en la naturaleza con nuestros aborígenes; conocimientos-saberes ancestrales como promotores de una educación decolonial y compleja; investigaciones complejas en la Educación Planetaria de los saberes ancestrales; patrimonio histórico- patrimonio matemático en los saberes ancestrales; saberes ancestrales-transdisciplinariedad en la Educación Planetaria; epistemes transcomplejos de los saberes patrimoniales ancestrales en la Tierra como patria; pedagogías propias, identidad e interculturalidad; diversidad étnica e identidad cultural; lo intercultural desde las dinámicas étnicos-sociales; la intra e interculturalidad como enfoque emergente en atención a la diversidad cultural y los grupos étnicos, educación, hegemonía y cultura.

Por ello, en la invitación a la lectura promovemos la vida en el planeta ligada indefectiblemente a los saberes ancestrales: en el dossier Etnoeducación, Educación Comunitaria, Educación Decolonial Planetaria, Educación Ambiental, Educación Universitaria; todos se complejizan en la salvaguarda de la ancestralidad; hacen escenas en lo más íntimo de sus potencialidades para pensarse en la salvaguarda con ello de sus portadores; muchos olvidados en la decidia de las faldas políticas del estado que visitan cuan al panteón un domingo para asegurarse que nuestra identidad esté bien transculturizadas, aculturizadas, desterradas; para que con el látigo de la confusión (la colonialidad) puedan destruir nuestra riqueza y naturaleza; ante la falta de solidaridad de muchos.

Quisiéramos pensarnos llenos de nuestra pertenencia, de lo que somos: con una valía muy lejos de la del bárbaro doblemente culpable: por resistirnos y por ser inferiores a los legalizados de la historia: los invasores; en palabras de Enrique Dussel. No debemos olvidar que hay que ir más allá de los métodos para develar lo oculto de la realidad solapada por la simplificación, por el alarde de lo que conviene. Los métodos en su ceguera paradigmática desconocen la intencionalidad de la salvaguarda de la vida, en tanto todos los resultados que se desprenden no respetan la complejidad de la creación. “Lo humano es también cósmico, una complejidad de nuestro sujeto, entonces la conciencia ecosófica desmiente el recaer sólo en aspectos que reduccionan la complejidad; esta es alertada por lo unitivo de la diatopía que advierte que hombre-mujer, naturaleza-ser humano-Dios entre tantos otros no están separados, sino que forman parte de nuestra misma constitución” (Rodríguez, 2023, p.42).

Por ello, cuando estudiamos, por ejemplo, el cuerpo, sin pensar en la mente, el alma y el espíritu troncho a todo el ser humano; cuando concebimos la naturaleza como medio ambiente a conquistar por el ser humano seguimos desconociendo su complejidad. Y así los métodos por ser disyuntivos, reduccionistas son profundamente ignorantes de la complejidad de la vida; y lo que por siglos han impuesto como verdad sus resultados parciales, en condiciones impuestas. Por ello, se ha desmitificado lo espiritual en los saberes ancestrales y se le han asignados taras coloniales de lo que no son.

Las investigaciones que se presentan van a la transcendencia que atraviesa a la Tierra-patria con los saberes ancestrales es motivo, garantía de abrazo, del reconocimiento de nuestra condición humana, que nos dignifique en una recivilización digna de ser construida desde un aprendizaje colaborativo para aprender a vivir dignamente. Los saberes ancestrales nos alimentan de ecosofía y diatopia, al mismo tiempo del respeto a su profunda diversidad en los que todos podemos aportar a la dignidad humana.

El des-ligaje de las taras que hacen mella en los saberes ancestrales es urgente, para ello re-ligarlos a esencias complejas que subviertan la realidad a la que asistimos en la incivilización que dice mucho de nuestra inhumanidad en la Tierra como patria. Si vibramos con nuestros ancestros, podemos conseguir en ellos el valor de la vida, el valor de nuestra madre Tierra de esa Pachamama que nos convoca a ser humanos en solidaridad, amor y comunión con nuestra complejidad; para ello saberes – conocimientos no se desunen en la ancestralidad de la Tierra y nos invitan a lo místico, a la comunión y humildad con nuestro creador Dios amado que nos incita a la vida, si a la grandeza del cosmos en la que tuvimos el privilegio de ser creados.

En este tomo queremos salvaguardar los portadores de los saberes ancestrales con especial empeño, y hemos también develado en imágenes algunas pertinencias de nuestras naciones dejadas en el olvido. Pensamos que este ejemplar se explica por sí mismo; y en su perfil ya ha tenido atención particularizada a cada uno de nuestros investigadores y sus aportes. Les invitamos a la lectura, sin más pretexto que el amor por el conocer, la pertinencia de lo que somos y el eterno agradecimiento a lo que hacemos. Les bendecimos, agradecemos a Dios que abre puertas inmensas en las dificultades.

La *Revista Entretextos* de la Universidad de La Guajira, los colaboradores de Brasil y Venezuela invitados especiales para coordinar este número les abrazamos en la distancia; y les aseguramos que el disfrute de este texto es inmenso al recorrer y beber sorbo a sorbo cada línea plasmada por sus autores. Dios amado hemos cumplido, primero tú y para ti nuestro hacer.

Amor por la humanidad, salvaguarda por la naturaleza de la vida. ¡Autores gracias infinitas, el respeto por sus acciones edificantes en el dossier son de especial sentir¡

Referencias bibliográficas

Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, UNESCO.

Rodríguez, M. E. (2019a). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *ORINOCO Pensamiento y Praxis*, *11*, 13-34.

Rodríguez, M. E. (2019b). La Educación Patrimonial Transcompleja que emerge del patrimonio cultural – identidad – y ciudadanía. *Educación y Humanismo, 21*(36), 101-120. http://dx10.17081/eduhum.21.36.3074

Rodríguez, M. E. (2021a). La decolonialidad planetaria como apodíctica de la transcomplejidad. *RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica do Bié, 1*(1), 43-57.

Rodríguez, M. E. (2021b). La decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica. *Revista Perspectivas Metodológicas*, *21*, e3527.

Rodríguez, M. E. (2022). *La decolonialidad planetaria apodíctica de la teoría de la complejidad*. Itapetininga, Edições Hipótese.

Rodríguez, M. E. (2023). El sujeto complejo y la voluntad: re-ligajes ecosóficos. *Revista Educar Mais*, *7*, 34 - 47. https://doi.org/10.15536/reducarmais.7.2023.2891

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 29-48
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7867218
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Saberes ancestrales concebidos con taras: una sátira decolonial planetaria en re-ligaje

Ancestral knowledge conceived with taras: a decolonial satire planetary relinage

Atüjalaa kama'airü aikalaasü jüka ja'alain: wanee me'era osoirire'eya ekii mmapa'ajewolu kouyantaaya achikirü

Milagros Elena Rodríguez
http://orcid.org/0000-0002-0311-1705
melenamate@hotmail.com
Universidad de Oriente, Venezuela

Resumen

Se cumple con el objetivo de analizar los saberes ancestrales concebidos con taras en una sátira colonial global, proponiendo re-ligajes en mesetas ecosóficas-diatópicas inclusivas; indagación ubicada en las líneas de investigación: educación-transepistemologías transcomplejas; Educación Patrimonial Transcompleja; transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas y decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje. Se usa el transmétodo, la hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica en los momentos: analítico, empírico y propositivo. Se desarrollan rizomáticamente mediante rupturas inclusivas dejando estelas de: ciudadano planetario, dignidad, salvaguarda de la tierra, transepistemologías sentipensante; entre tanto los saberes ancestrales cumplen esencias recivilizadoras dignas de ser re-ligadas a esencias complejas.

Palabras clave: Saberes ancestrales, decolonialidad planetaria, taras, re-ligaje.

Abstract

The objective of analyzing the ancestral knowledge conceived with taras in a global colonial satire is fulfilled, proposing re-linkages in inclusive ecosophical-diatopic plateaus; inquiry located in the lines of research: education-transcomplex transepistemologies; Transcomplex Patrimonial Education; transepistemologies of knowledge-knowledge and transcomplex transmethodologies and planetary decoloniality-complexity in re-linkage. The transmethod is used, the ecosophical and diatopical comprehensive hermeneutics in the moments: analytical, empirical and propositional. They develop rhizomatically through inclusive ruptures, leaving traces of: planetary citizen, dignity, safeguarding the earth, sentipensante transepistemologies; meanwhile, ancestral knowledge fulfills recivilizing essences worthy of being re-linked to complex essences.

Keywords: Ancestral knowledge, planetary decoloniality, defects, re-linking.

Aküjia palitpütchiru'u

Ekettaajü jünalaaya atüjalaa kama'airü aikalaasü jüka ja'alain osoirireeya ekii mmatu'upünaa, aküjawoisü achecheria cha namüno'u, oumainpa'a kakua'ipaseyuuka jee ka'aleewaseyuuin, chajaala eeka julu'u a'ayataayapala: ekirajawaa maimapütchirü maimakua¿ipalü. Ekirajawaa Laülapia Maimakua'ipalü; maimapütchirü aüjalaa kama'airü jee maima a'yataayalü jee maimakua'ipalüin akua'ipa jusoirireeya ekii mmatu'upüna juuyante'erere achiki. Ju'ulaküin jü'üyataaya karaloutta keiyatülesüka jüpüla jüsanaaya tü chajaala eejere eein juttaiwa'aya, jee jünüikinjatka karaloutta. Kouralayaasü jukuyamajia napülamüin na aashaje'ereenaka maka jaa'in: wayuuwaa, anaa, koumanii, maimanüikitpalaa jülüjükalu'u; anu'ujasa joolu'u, tü atüjalaa kama'airüka kapaalainsü, anasüse jia jüpüla ouyante'enna apülamünii.

Pütchi katsüinsükat: Atüjalaa kama'airü, Jusoirireeya ekii mmapajatü, Alawaa, Juuyante'eria apüpalaa.

Rizoma analítico - empírico. Insuficiencias urgentes, categorías y transparadigma

Recientemente en medio de tan hermoso Dossier pensaba en los saberes ancestrales en la motivación a su salvaguarda, el convencimiento de que ellos son claves en la salvaguarda de la tierra; ya en el año 2021 en plena pandemia, un hecho histórico que emite una cruel pedagogía en palabras de Boaventura de Sousa nos recuerda el encierro, el valor del cultivo, la escasez de los alimentos, el aire puro que se respira cuando el encierro agobia y así tantas reminiscencias que nos llevan nuevamente a reconocer que

> Los pueblos, quienes resistieron y han resistido, primero al proceso de colonización y ahora al complejo proceso de la colonialidad, han mantenido vivos sus saberes y conocimientos en cuanto a la relación con la Madre Tierra. La vida de éstos mismos, está ligado indiscutiblemente a la Tierra y a los procesos que tiene ésta para la reproducción de la vida en el planeta. Los saberes y conocimientos que guardan y practican en su cotidianidad (Arce, 2020: 154).

Sin duda, en las diversas prácticas profundamente sabias de nuestros ancestros apegados a la naturaleza nos recuerdan la inmensa creación de Dios que nos cuenta como crea los cielos y la tierra y vio que era bueno para luego crear al ser humano; si lo cuenta en el Génesis con profunda sabiduría: "Dios, en el principio, creó los cielos y la tierra. La tierra era un caos total, las tinieblas cubrían el abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la superficie de las aguas" (Génesis 1:1-2). La creación del barro tiene sentido esencial en tanto este tiene todos los químicos del cuerpo, así el hombre sólo necesitaba el soplo de aliento: el Espíritu Santo que nos llena de vida.

Más en esos saberes ancestrales donde el cultivo, las cosmovisiones, la sabiduría del cultivo, el misticismo está apegado a la casa madre si la Tierra; pero no sólo eso "los

conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares no son solo saberes del pasado, son prácticas vivas de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestro país" (Crespo y Vila, 2014: 6). ¿Qué ha sucedido ante tales evidencias con la masacre de nuestros originarios y el extinguir los valiosísimos saberes ancestrales? El poder como autoritarismo al querer dominar y la famosa conquista a la naturaleza como masacre ha sido una irracionalidad que se ha ido en contra de nosotros mismos.

En esta indagación transmetódica, *se cumple con el objetivo de analizar los saberes ancestrales concebidos con taras en una sátira decolonial planetaria, proponiendo re-ligajes en mesetas ecosóficas-diatópicas inclusivas*; indagación ubicada en las *líneas de investigación: educación-transepistemologías transcomplejas; Educación Patrimonial Transcompleja; transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas y decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje*. La palabra taras devienen del hebreo *Târaj* que significa sitio, lugar donde los israelitas acamparon en el desierto (Nm. 33: 27-28), "las taras mentales es un defecto psíquico muy común que se repite y pareciera heredarse" (Rodríguez, 2022a: 2). La palabra 'tara' se usa por primera vez en la decolonialidad planetaria interrogándonos

¿En qué sentido entendemos taras como sátiras? Las comprendemos a medida que con las taras mentales, sus muchas interpretaciones y accionares aparentemente decoloniales que se quedan en la colonialidad con artefactos mentales que dicen muy poco de liberación en todo sentido. Usamos el vocablo sátira no como una burla; sino como ironía y dolor en el discurso, por ejemplo: ¿Qué ironía que luego de la muerte de tantos héroes libertadores sigamos soslayados?, ¿Qué dolor que aún pese a los grandes avances en materia de liberación en el Sur, y otros continentes nuestros propios hermanos usen la decolonialidad como excusa para instaurar gobiernos coloniales aberrantes de la historia? (Rodríguez, 2022a: 2).

Y sabemos que una tara persistente es evidente en el transcurrir de la colonización y luego de la colonialidad global y dice lo siguiente: que ironía que siendo los saberes ancestrales propios de los originarios del planeta sean excluidos y disminuido como conocimientos no científicos, de segunda; y que cuando se le reconoce siempre existe la aversión a ellos y son colocados en la esquina de la ineptitud. Que tara tan persistente e irracional, en una injusticia que deja mucho que desear ante la sabiduría milenaria de muchos saberes ancestrales. Aún en el proyecto decolonial pese a las luchas muchas exitosas, investigadores, docentes portadores de la decolonialidad sigue desmitificando los saberes ancestrales. La luciérnaga de la humanidad, el centenario Edgar Morín, reconoce tales hechos en pleno siglo de las tecnologías.

> Los legados mediterráneos debemos combinarlos con el legado africano y el sudamericano. Por muy distintos que sean, todos ellos implican unos sistemas míticos o religiosos de integración en el cosmos y la naturaleza, cuya verdad profunda debemos extraer y vincular a nuestra nueva conciencia ecológica, que reconoce nuestra integración en una biosfera que sigue degradándose a causa de la globalización, impulsada por el Norte. Existe el legado de las tradiciones de solidaridad, que no hay que destruir sino integrar. Existen conocimientos múltiples, saberes, sobre el

> mundo mineral, vegetal y animal que tenemos que incorporar. Existen estilos de vida muy diversos y ricos, incluso en las pequeñas sociedades indígenas de América del Sur y África.
>
> Así, al reunir y combinar todos sus legados, un pensamiento del Sur será capaz de plantear una nueva y gran problematización (Morín, 2018: 298).

No queremos ser injustamente incomprendidos por ello nos declaramos de la tierra patria, embajadores de Dios en su Tierra, creación maravillosa a la que desmitificamos de todo autoritarismo que la masacra y denigra; ¿Qué es entonces la patria? Sin duda, la mejor definición la compleja: "la patria es el término masculino/femenino que unifica en él lo material y paternal. (…) la pertenencia a una patria da lugar a la comunidad fraternal de patriotas y de hijos de la patria frente a cualquier amenaza externa" (Morín, Ciurana, y Motta, 2002: 79).

Nótese que no podemos desmitificar las taras masacradoras y denigrantes de los saberes ancestrales bajo el mismo paradigma que lo causo: la modernidad-postmodernidad-colonialidad; sino que vamos fuera de ello, a buscar las victimas que en este lado del mundo se comienzan a dominar desde 1942 con la invasión al continente; pero que ya África y muchos lugares del planeta habían sido objeto de oprobio. La ignominia que oculto la valía de los saberes ancestrales y que nos llevó a convencernos que somos, *los condenados de la tierra, seres de segunda; incivilizados que llevamos a la doble culpabilidad de la que el investigador eminente Enrique Dussel habla de la doble culpabilidad: culpable por ser de menor valía, culpable por oponerse y resistirse a la masacre* (Dussel, 1992). Por ello, vamos en la decolonialidad planetaria a desmificar las taras mencionadas.

Investigamos entramado, más allá de las reducciones de una: introducción, metodología, resultados y conclusiones, vamos rupturando en rizomas, donde "nada de punto de origen o de principio primero que gobierna todo el pensamiento; nada de avanzada significativa que por tanto se haga por bifurcación, encuentro imprevisible" (Zourabichvili, 2007: 94), al rupturarse son profundamente inclusivos; dejando la reducción y la pretendida verdad del paradigma que se creyó rey. Nos desmitificamos de la tara insólita de pretender investigar de la misma manera colonial para salvaguardar nuestros saberes ancestrales en el mismo paradigma que nos ocultó y desmitifico, que masacro sus portadores y los sigue considerando, a los saberes ancestrales, como no científicos.

En lo que viene precisamos profundamente nuestra transmetodología; más allá de la metodología tradicional, trans hereda como prefijo el de la transmodernidad que va a la salvaguarda de las víctimas de la modernidad y postmodernidad; entre ellos los saberes ancestrales y sus creadores.

Rizoma transmetodología. La decolonialidad planetaria como proyecto de liberación de los saberes ancestrales, la complejidad el transparadigma y el transmétodo la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica

La decolonialidad como proyecto de liberación sin duda es planetaria, este apellido que indica la inclusión no siempre es comentado en su nivel de importancia, jamás Occidente debió desmitificar al Sur, a África; pero ahora el Sur no puede obviar a Occidente; el Norte no podrá encerrarse en su propia ciudadela de preeminencias en un miniplaneta. El planeta es uno sólo, y promovemos en vista de la colonialidad global, vamos con un proyecto de liberación planetario. Es clarificar que la complejidad en el pensamiento del Sur no es negadora de la misma esencia de la complejidad y su esencia inclusiva, negando con ello las culturas que nos excluyeron y sus portadores, al Norte; cuando se le pregunta a Edgar Morín en una entrevista realizada por Sergio Osorio y publicada como: *Cátedra humanitas. Edgar Morín: pensador planetario*:

> ¿Cuál es el aporte que tienen los pueblos del Sur para el cultivo de un pensamiento complejo?"; a lo que Edgar Morín responde: Creo que se puede hacer un pensamiento del Sur a partir de las experiencias complejas del Sur. ¿Por qué? Porque no hay que rechazar todo lo que llega del Norte, hay muchas cosas importantes que llegan del Norte, pero "la hegemonía del Norte es la hegemonía del cálculo, de las cosas anónimas, de lo cuantitativo, del provecho, donde se destruye las cualidades de la vida, del saber vivir, del saber comunicarse con los otros (Osorio, 2012: 34).

En tal sentido, afirma Edgar Morín en dicha entrevista: pienso que hay un mensaje civilizacional que viene del Sur para preservar sus calidades que se han extinguido en el Norte; es importante tener clarificado esto. En la respuesta a la pregunta inicial siguió respondiendo Edgar Morín, "pienso que a partir del Sur, que es la victima de los procesos de la globalización porque es en el Sur en donde hay el mayor crecimiento de las miserias y de la desigualdad, hay la posibilidad de hacer las críticas" (Osorio, 2012: 34) al mundo actual del desarrollo, para formular un modo más humano, un mundo de porvenir.

Es sin duda la decolonialidad planetaria es apodíctica de la transcomplejidad (Rodríguez, 2021a); esto es de la complejidad y transdisciplinariedad; "no es casualidad que los saberes del Sur se clasifiquen de inferiores, no científicos, no conocimientos; distancia abismal entre el conocimiento y saber" (Rodríguez, 2021a: 47); es la imposición de la colonialidad del saber y poder que combatimos en el planeta. Si eso no es preeminencia los saberes ancestrales serán entonces ante la injusta tara: saberes de segunda, indignos de transcender.

¿Qué son los transmétodos? vamos más allá de los métodos reduccionistas, no los desmitificamos, los deconstruimos, nos desligamos de su imposición y regularización del sujeto investigador, objetivándolo como objeto.

Los transmétodos ayudan a la salvaguarda del sentipensar, des-elitizar, re-ligar, des-ligar con las disciplinas, conjuncionándolas, indisciplinando las disciplinas; rompiendo

sus fronteras fuera del pensamiento abismal que las separa, la responsabilidad social del docente como ciudadano planetario, y la esencia misma de ser humano transversalizándola a los saberes-conocimientos que son evidentemente patrimonios de la tierra-patria (Rodríguez, 2022b: 9-10).

También con los transmétodos que son decolonialidades planetarios, complejos y transdisciplinares; más que multimétodos postmodernistas, nos llevan más allá de las epistemologías, esto es "las transepistemologías profundamente ecosóficas diatópicas que juegan un papel esencial en lo científico, emocional, práctico y espiritual sin desunirlos, regresando a los antiguos pensadores que concebían la razón, no sólo alojada en la mente sino también en el espíritu" (Rodríguez, 2022b: 9-10).

Los transmétodos han resistido como insurgente decoloniales al modo dominante de investigar, para la gloria de Dios en un homenaje realizado por la *Revista Entretextos, Universidad de La Guajira a la investigadora venezolana Milagros Elena Rodríguez*, creadora de los transmétodos decoloniales planetarios, complejos y transdisciplinares, en el artículo *lecciones de transmétodo, lo qué se puede aprender de Milagros Elena Rodríguez* (Fortunato, 2022) se afirma que uno de los aprendizajes es que la transmetodología "consiste en pensar más allá de los métodos tradicionales de investigación y escritura académica" (Fortunato, 2022: 46). Sin duda, si queremos salvaguardar y hacer transcender los saberes ancestrales a favor de la recivilización de la humanidad, *debemos caminar un nuevo horizonte de sentido histórico: defensa de la vida tierra, (des)colonialidad del tiempo y del saber en las resistencias ancestrales de Nuestra América* (Arce, 2020). Es urgente la concientización de las *memorias de la fragmentación de la selva en la colonización y luchas agrarias en la región del Sarare, Arauca, Colombia* (Moreno Romero y Pérez, 2022).

El transmétodo que nos convoca en la investigación es la hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica (Rodríguez, 2020a), que *pasa por tres momentos: analítico, empírico y propositivo* (Santos, 2003); en el analítico - empírico revisamos autores de renombrada trayectorias en los saberes ancestrales y compramos con la experiencia de la autora en tanto para luego, en el momento propositico vamos a despréndenos de los autores y damos un re-ligaje esencia para la salvaguarda de los saberes ancestrales, lejos de las taras de la colonialidad global. La hermenéutica comprensiva aporta dos categorías primerísimas en los saberes ancestrales: la ecosofía y la diatopia; en donde por ejemplo, *el ser y quehacer de la etnia coreguaje en el saber filosófico ancestral* (David, 2021), es de sabia importancia para la transcendencia en esas comunidades.

Con la ecosofía y diatopia se comprenden y fusionan las hermenéuticas ecosófica y hermenéutica diatópica. De allí que con "la ecosofía estamos siendo complejos y abarcadores no sólo de lo ambiental, sino de lo social y espiritual que no se separa; un arte de habitar en el planeta que busca la sabiduría en la formación docente"(Rodríguez, 2022c, p.649), en la que se alude de acuerdo con Raimón Panikkar que entre la Tierra, el hombre y Dios hay una interacción material, personal y clara desde la composición de los que es el ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios "un mundo sin hombre no tiene sentido, un Dios sin criaturas

dejaría de ser Dios, un hombre sin mundo no puede subsistir, y sin Dios, no sería verdaderamente hombre" (Panikkar, 2005: 181).

Los *topoi*, significa lugares, son separaciones impuestas por Occidente (Santos, 2003) originalmente, luego ratificados por el Norte son antinatura de la vida; de su creación en el planeta Tierra; mientras que "la diatopia imprime la minimización del pensamiento abismal impuesto por Occidente, de este lado del planeta en el Sur desde la masacre iniciada con la invasión en 1492. Esa conjunción de los topoi acerca con la natura de su existencia" (Rodríguez, 2022c: 649); como son: saberes ancestrales-conocimientos científicos, naturaleza-ser humano, cuerpo-espíritu, Sur-Occidente; Norte-Sur; mujer-hombre; blancos-negros; subjetividad-objetividad; subjetividad-investigaciones; sentipensar-investigaciones; entre otros.

Por ello, ser decolonial excluyendo saberes y personas sean de donde vengan es una ligereza. Si atacamos proyectos coloniales y los develamos, deconstruimos, sean de donde sean, nos desligamos de nuestras propias taras heredadas de la larga tradición modernista-postmodernista-colonial (Rodríguez, 2022a). Vamos a ir sacando las taras, evidenciándolas, interpretándolas para luego ir a una re-ligaje esperanzador ecosófico-diatópico.

Rizoma analítico- empírico. Los saberes ancestrales concebidos con taras: una sátira colonial global

Los saberes ancestrales son víctimas de la colonialidad en todo sentido; en especial la del saber "ha sido un dispositivo funcional para invisibilizar la diversidad de saberes así como su apropiación y usurpación, tanto en los inicios de la colonización como en la forma contemporánea a través del capitalismo cognitivo" (Crespo y Vila, 2014: 11). En ello, en todo sentido, pese a la aguerrida lucha de los ancestros, aborígenes de la historia que se niegan a morir, aún en pleno ejercicio de liberación; muchísimas investigaciones; pero se consiguen taras que minimizan los saberes ancestrales. Desligarnos de esas prácticas y re-ligarnos hacia la complejización en los modos de conocer es de obligatoriedad.

Debemos someternos a la sabiduría de Dios, la preeminencia ancestral de la humanidad, la originalidad creación que se complejiza con el saber que nos provee nuestro creador; "el pensamiento necesita reflexión (conciencia) y la conciencia necesita pensamiento. Las actividades superiores del espíritu son una constelación de instancias que se producen unas a otras en un bucle recursivo" (Morín, 1998: 216). Necesitamos un pensamiento metacognitivo profundo para poder partir a una complejización, y que esta alimente mediante las conexiones dicho pensamiento, para comprender la grandeza de los saberes ancestrales.

Es urgente desmitificar las bases como esa nueva forma de investigar y de concebir la vida va en la búsqueda transepisteme, orientado hacia el renacer de la conciencia del ser humano, saberes ecosóficos; de la necesaria re-civilización de la humanidad, de decolonizar las comunidades menos favorecidas, de los científicos en las universidades que apenas comienzan; (…) no es populismo del saber; es entender que en esos saberes

no contaminados se encuentra el centro menos contaminado del conocer. En los mal denominados saberes soterrados (Rodríguez, 2021a: 51).

El ciudadano planetario, constructo deseado en la Tierra-patria, debe ser portados de los saberes ancestrales, fortalecidos en ellos, convencidos de su necesaria transcendencia en la salvaguarda de la casa su madre que le acoge, le sana y alimenta, *el ciudadano planetario es un urgente constructo complejo - ecosófico en la Tierra – Patria* (Rodríguez, 2021b), que "se permea de la ciencia incluyente, en el abrazo de los saberes con lo social, ambiental y espiritual; lo que si asume es que esta no es suficiente" (Rodríguez, 2021b: 1351). Se dignifica en su condición humana a través de la ecosofía y su sabiduría que da esencias de salvaguarda de los saberes ancestrales.

Sin duda, es urgente que el ciudadano planetario rompa la frontera de las disciplinas, y más allá de un pensamiento abismal profundamente sabio, ecosófico y abarcado; en una hermeneusis comprensiva de saberes, en los social, ambiental y espiritual

> Recobra la esencia de los pensadores antiguos en el que desarrollar una inteligencia compleja planetaria lleva a retomar el hecho que la conciencia, la razón no sólo reside en el cerebro, en la mente sino también y con gran capacidad infinita que no muere, por ser energía, en el espíritu. Así, la noosfera, las ciencias del espíritu deben cobrar sentido con un porcentaje muy alto en la formación, en la educación (Rodríguez, 2021b: 1358).

Entonces entre todos los conocimientos-saberes debe ocurrir la ecología de los saberes, como por ejemplo *conocimientos ancestrales como tejidos y estampados poéticos en el telar de la vida* (Lima, 2021); sin duda saberes ancestrales y prácticas tradicionales que se impregnan en prácticas *como el embarazo, parto y puerperio en mujeres colla de la región de Atacama* (Rodríguez y Duarte, 2020); donde se muestra que la "línea divisoria que separa los saberes y prácticas occidentales de los pueblos indígenas demuestra la clara injusticia de negar la sabiduría ancestral, manteniendo la supremacía de la modernidad científica y la mantención de un Estado uninacional y monocultural" (Rodríguez y Duarte, 2020: 120-121).

Nos mueven los saberes ancestrales en toda la Tierra-patria, desde luego partiendo de los nuestros y su salvaguarda, pero no por ello cobrando preeminencia alguna entre saberes; esa es una tara a desmitificar como ciudadanos planetarios no podemos pretender evidencias un saber ancestral mientras desmitificamos u ocultamos otros. Para ello la diada, ecosofía-diatopia es portadora de los saberes ancestrales que nos dan incentivo y comunión con el hecho de que *somos naturaleza en la Tierra-patria* (Rodríguez, 2022c) y ello nos permea y viceversa de visiones decoloniales planetaria-complejas; ello nos lleva a pensar en la imposibilidad de estar lleno de saberes ancestrales de nuestros originarios y que no los conozcamos, no podamos salvaguardarlos y portarlos como lo merecen, esa es una tara a desmitificar.

En el reconocimiento de los saberes ancestrales como parte de la naturaleza y por tanto de nosotros mismos es necesario considerar una transfilosofía sentipensante, que es aquella que "acude a los procesos decoloniales planetarios para incluir las posturas

filosóficas execradas del proyecto modernista-postmodernistas, como la filosofía latinoamericana, la filosofía de la Pacha Mama, del Abya Yala, de las civilizaciones execradas de las historia" (Rodríguez, 2022b: 2). Por ello, es de hacer conciencia que más allá de la filosofía reduccionista, con la transfilosofía sentipensante profundamente inclusiva de las posturas conseguimos que se "den respuestas no definitivas a las preguntas transcendentales originarias de la filosofía y otras que se van entramando en la complejidad de filosofar" (Rodríguez, 2022b: 2); respuestas sobre nuestra misión en la tierra que se hacen como camino al andar, que no son definitivas jamás.

¿Qué es sentipensante?, respondemos con uno de los investigadores más importantes en tal categoría, "sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad" (Fals, 2015: 10). Por eso, una tara inconcebible es que aceptemos políticas de estado disfrazadas de decoloniales que apoyan a nuestros ancestros y aborígenes en aparentes políticas; mientras destruyen sus territorios, esa es una tara a desmitificar. Es una inconsistencia en falta de solidaridad, permanecer inerte ante una aberración de la historia, que se contaminen los ríos, que se envenene los suelos y que los decoloniales de la historia permanezcan de espalada ante tales injusticias.

La transfilosofía sentipensante va con la ecosofía sabiamente, aquella sabiduría que nos "hace sentir que la Tierra es también un sujeto, y más aún, una dimensión constitutiva y definitiva de la realidad. La ecosofía va mucho más allá de la visión de la Tierra como un ser vivo; ella nos revela la materia como un factor de lo real tan esencial como la consciencia o lo que solemos llamar divino" (Panikkar, 2005: 202). Y en ello *nuestra constitución compleja: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios se hace rema en nuestras acciones a favor de la vida en todo sentido*.

Proponemos en *los re-ligajes en mesetas ecosóficas-diatópicas inclusivas a fin de salvaguardar los saberes ancestrales transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes* (Rodríguez, 2022b); entre los emergentes sin duda se encuentran los ancestrales; donde

> Se da apertura y significación al concepto de inclusión, que es complejo. Esto es en toda su significancia y no aquel subordinado a la ciencia colonial, donde irrumpen sólo conocimientos convenientes a la elite modernista; la inclusión lleva a no separar conocimientos-saberes algunos, ni a tener preeminencias, provengan de donde sea; siempre incluye las diversas posturas, personas, pues la modernidad ha usado la inclusión y lo ha parcelado. Estas transepistemologías anidan una educación inclusiva ecosófica que atiende a un compromiso social: la necesidad de liberación de los no incluidos, de los olvidados, los saberes soterrados, y las coloniales políticas. Es un compromiso de alto nivel cogitativo de amor por la tierra-patria (Rodríguez, 2022b: 10).

Desde luego, *la transfilosofía sentipensante lleva consigo una etnofilosofía como fundamento de las etnociencias* (Balladares-Burgos, 2018), *etno* que hace honor a las etnias, como grupos originarios de la historia, se trata de la concientización de que "la

recuperación de saberes y prácticas ancestrales cuestiona el ejercicio de la ciencia en sí que responden a lógicas unívocas, racionales, comprobatorias y evidenciables" (Balladares-Burgos, 2018: 1). Esta subversión debe venir de los portadores de los saberes ancestrales, pero también de los ciudadanos planetarios que los defendemos, y que sabemos de su grandeza.

Podemos seguir investigando en las mencionadas líneas de investigación estando conscientes que "este nuevo punto de partida para el saber y el pensamiento humano a través de una Etnofilosofía plantea las bases filosóficas y epistemológicas que sustenten la investigación en las etnociencias" (Balladares-Burgos, 2018: 1). Donde la no separación de los conocimientos-saberes debe lograr *la incorporación de los saberes ancestrales en la educación* (Suárez, 2019). Si la educación como proceso de poder que debe mostrar su autoridad en materia de salvaguarda y formación en los saberes ancestrales.

Es que, *la ancestralidad y tradiciones de los pueblos*, "están completamente ligados a sus territorios, por lo que la buena gestión de sus saberes implica la buena gestión y protección de sus territorios" (Crespo y Vila: 2014: 41). Por ello, una medida de salvaguarda de los saberes ancestrales es la resistencia a la destrucción de los territorios, a la explotación de los recursos; en ellos hay un eje incontaminado de subversión hacia la vida en un buen vivir.

Los saberes ancestrales y su salvaguarda como subversión, como modos de resistencia, por ejemplo *el patrimonio biocultural y resilencia en los pueblos indígenas del Chaco de Argentina* (Guarino y Pirondo, 2019); es ir de los saberes ancestrales a la vida misma entretejiendo el amor por la creación, por nuestra cultura y valores intrincáis en nuestras civilizaciones es de una *profunda sabiduría ecosófica de la recivilización de la vida; tejiendo saberes ambientales, lo ancestral, territorio y convivencia* (Gavarito y Chaparro, 2017).

Los saberes para superar el irrespeto a la vida y recivilizar la condición humana, así por ejemplo *la relación entre conocimientos, saberes y valores nos muestra un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias* (Zuluaga-Duque, 2017). Si y esa realidad debemos hacerla rema en nuestras vidas, con alto razonamiento profundo, sabio, que sea puente unitivo del conocer, en el que por ejemplo, entre tantos a salvaguardar, los mestizos pueden ser resinificados desde los saberes ancestrales, así *los rostros mestizos son una propuesta comunicacional para el estudio de itinerarios terapéuticos ancestrales en Latinoamérica* (Canavire, 2018).

La concepción compleja de saberes ancestrales, no como mero hecho del pasado sino como vivificación de la relación entre las culturas, la interculturalidad sin preeminencias, es salvaguardar el que por ejemplo, *los saberes ancestrales permiten un encuentro desde la interculturalidad crítica en el Mercado Agroecológico del Quindío* (Vélez y Morales, 2020). Ello es posible de redefinir en nuestras comunidades, donde sus sitios sean culturales, informativos y educativos, portadores se los saberes ancestrales. Ejemplos de cómo hacer turismo cultural con el resto del planeta. Debemos elevar nuestro esfuerzo a ello, donde se porte la intencionalidad salvaguardadora en la búsqueda de políticas educativas y sociales en general, de excelencias y no paños de

agua tibia, en la fiebre de la desmitificación de dichos saberes; en una muestra de profunda ignorancia de muchos seres humanos.

Turismo cultural, como por ejemplo, *los saberes ancestrales gastronómicos y turismo cultural de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo* (Villalba y Inga, 2021). Desde nuestra gastronomía podemos revertir el grave problema de la escasez de los alimentos innovando desde los saberes ancestrales y los productos de la agricultura que se renuevan cada día para llegar a las nuevas generaciones, a educarlos en la transcendencia de tales saberes sumamente valiosos. Los niños y niñas, la familia en general no debe permanecer de espalda a tales ejercicios; así el turismo cultural puede ser ejercido desde las mimas gestiones familiares.

Los saberes ancestrales nos hacen atravesar transversalmente el planeta y reconocernos como congéneres de la tierra, con un mismo lenguaje de humanidad. Por ejemplo con *África, Latinoamérica, India, China y Japón podemos ir a una pluralidad de conocimientos y diálogo epistemológico intercultural para el fortalecimiento de los saberes ancestrales* (Hernández, 2021). El *muntú* como filosofía africana como una epistemología de la vida; la India, China, Japón y Oriente como Filosofías y epistemologías milenarias con arraigo cosmogónico asiático; Filosofías y epistemologías otras desde África y Asia Hernández, 2021). Es urgente darnos cuenta que tenemos todo para dar ejemplo de ciudadanía con la conjunción de los saberes ancestrales, sin perder su originalidad y pluralidad, en medio de reconocer que "esta pluralidad de conocimientos y de epistemologías, reclama que fluya el diálogo de saberes y epistemologías como expresión de articulación, tolerancia y ejercicio de las diferencias que caracterizan la colectividad humana en las distintas esferas" (Hernández, 2021, p.76).

Por ello, la educación urge en la interculturalidad, en la diversidad cultural de nuestra inmensa Tierra que nos pide como ciudadanos "la tolerancia, aceptación y reconocimiento de aquellos saberes y conocimientos aferrados a la convivencia y las relaciones armoniosas con la naturaleza, constituyen una alternativa al conjunto de situaciones que afectan la existencia de la humanidad y ponen en peligro la vida" (Hernández, 2021: 76).

Por último, pero de primero en grado de importancia, se ha ignorado que ecosóficamente muchos saberes ancestrales nos curan, que la naturaleza creación de Dios tiene todo lo necesario que habíamos de necesitar; Dios omnisciente, omnipresente y omnipotente así lo destino y nuestros ancestros supieron y saben cómo aprovechar esos saberes que tanto la ciencia desmitifico; u oculto, por ejemplo: *la hoja de coca peruana, la medicina milenaria de los Incas* (Bernaola y Millones, 2022); *citotoxicidad y genotoxicidad de plantas dispensadas en las Farmacias de Medicina Complementaria en Perú* (Contreras, Rodríguez y Rodríguez, 2022); *sistemas tradicionales orientales en la búsqueda de la longevidad y de la eterna juventud* (Verdú Vicente, 2022). Con ello damos ahora espacio a seguir entramando desde los momentos propositivos, desprendido de los autores, haciendo rema en procesos metacognitivos profundos.

Rizoma propositivo. Los saberes ancestrales decolonizados en el planeta como promotores de la recivilización

Vamos a clarificar como *la conjunción saberes ancestrales y saberes históricos se conjunciona en las civilizaciones y nos educan respecto a su salvaguarda y transcendencia*. Por ejemplo, los saberes ancestrales mayas, como por ejemplo los referidos a la matemática, los inventores del número cero (0), de poseer escala en base 20 de sus números en renglones con números muy grandes se debe en general a que esa civilización milenaria era cultivadora de cacao y las ventas eran con números de altas cifras, además que ellos se debía a la tierra, al maíz, en ello la representación del número cero se realizaba con figuras de animales, de plantas; entre otras. Más, los saberes matemáticos egipcios nos conducen a las fracciones muy pequeñas, pues ellos dividían muchísimo en su comercio, representaban cantidades de manera muy original, las tallaban en papiros, estos construidos con tintas de la planta de ese nombre. Además los egipcios tienen grandes aportes a la aritmética. Este ejemplo hace un ejemplo en la convergencia: saberes ancestrales-saberes históricos de las civilizaciones.

En nuestro amado Sur también renacen y se defienden los saberes de los Aimaras, Ye'kwana, Guaicamacuto; entre tantos aborígenes que han perdido lenguas, territorios, vidas, cultivos; y que en plena invasión en 1492 los Wayuu que habitan entre la Guajira Venezuela-Colombia han sido aguerridos luchadores enfrentados a Europeos por sus territorios; pese a desterritorialización de sistemas ancestrales, en ello un injusto trato que los lleva a emigrar actualmente, a la práctica de otros oficios que los alejan cada vez más de sus saberes ancestrales. Los Wayuu viven unidos en la quimera y la realidad, las comunidades wayuu han conservado rasgos de sus ancestrales; pero no de manera fidedigna. Los Wayuu, sus comunidades e historia son muy compleja y no puede ser estudiada reduccionistamente.

De otro lado, los saberes ancestrales nos ayudan a desmitifica las ciencias del paradigma que se creyó rey, el reduccionista. La discusión de la validez de los saberes ancestrales es una idiotización del conocer; en tanto son saberes de la vida, que se prueban en el fulgor de la naturaleza del hacer, se tratan de ecosofías profundamente sabias impregnadas de la creación de Dios: la naturaleza que somos todos; los mal llamados conocimientos científicos tienen validez en un intervalo cerrado de condiciones iniciales que jamás serán universales.

En ello, mucho que aprender de la validez de la vida, de la transcendencia de ella desde los saberes de nuestros ancestros en comunión con la naturaleza. Esta y la vida eran la misma unión indefectible: Dios-ser humano. Que en ánimos de soslayación y el uso de Dios para dominar y pisotear ha llevado a la desmitificación de los saberes ancestrales de la misma manera que se ha hecho con Dios. Los saberes ancestrales en su vivificación nos hacen volver a la comunión con nuestro creador y al misticismo de la creación en un profundo respeto por nuestra complejidad; vida-humanidad-Tierra como tríada indisoluble.

El somos naturaleza regresa en las mesetas del conocer que conforman los rizomas de la investigación, nos regresan a ser complejos en una unidad indisoluble con la naturaleza; primera esencia creada para nuestra vida, dadoras de ella en la creación

de Dios. Volvernos a este respeto, es salvaguardar nuestros ancestros desde su comunión sabia con la tierra. Esa recivilización de nuestra inhumanidad es necesaria; en tanto la ceguera a la que asistimos en creaciones insólitas que nos desconectan de nuestra esencia, no solos circuitos, somos verde de la clorofila, no somos gases, somos oxigeno de las plantas; no solos pantallas somos mar y sol de esa naturaleza vida de nuestra humanidad.

La insurgencia de nuestros aborígenes, de los ancestros nos recuerdan y llevan a su gallardía en defensa de sus territorios; ello no debe ahora desviarse en los aborígenes queriéndolos llevar a otros territorios en donde ellos se sienten enejados; todo con la intención de las politiquerías del momento de que ellos pierda su pertenencia para sea más fácil explotarle sus riso, sus sembrados de alimentos y dejarnos a la intemperie de nuestros orígenes. Por el contrario, debemos luchar en la pertenencia de lo que somos, en ello va el respeto por lo que nuestro congénere es; que no es el otro, pues es habitante de la misma casa, de la misma madre: la Tierra. No olvidemos que la falta de arraigo es un blanco muy certero de invasión, de soslayación.

Ante la crueldad del mundo la reminiscencia de los saberes ancestrales y su salvaguarda como subversión, como modos de resistencia es excepcional, nos lleva a la naturaleza a los modos sanos de vivir, de cuidarnos unos a otros; en momentos donde la Tierra clama, donde llora sus destrozos, donde nos responde y nos da de la ignominia que le hemos dado, donde la hemos tronchazo; y con ello nos hemos llevado a nosotros mismos en la vida, un una incivilización que dice mucho de nuestra inhumanidad.

De otro lado, la relación dignidad humana, maneras de buen vivir y turismo cultural tienen grandes aportes con los saberes ancestrales, en tanto la complejidad que lo componen y la participación de toda la familia, que haga de una educación patrimonial de primera en la que la transcendencia sea la meta, el cambio en lo que significa el turismo cultural el cuidado de la tierra la salvaguarda de nuestra tierra. Debemos explorar políticas educativas en tal sentido; y promover con fines educativos los saberes ancestrales desde la investigación acción participativa compleja.

Una transfilosofía sentipensante de los saberes ancestrales como la etnofilosofía se compone en una filosofía original, que posee la diversidad de saberes ancestrales y actuales; cimentando en las etnociencias, que buscan recuperar aquellas prácticas ancestrales y originarias de nuestros pueblos. Esa recuperación debe llevar consigo la salvaguarda y la promoción a escala planetaria; es una una manera de hacer el conocer de nuestros saberes ancestrales como modo de vida en el planeta.

La transcendencia transversal que atraviesa a la Tierra-patria con los saberes ancestrales es motivo, garantía de abrazo, del reconocimiento de nuestra condición humana, que nos dignifique en una recivilización digna de ser construida desde un aprendizaje colaborativo para aprender a vivir dignamente. Los saberes ancestrales nos alimentan de ecosofía y diatopia, al mismo tiempo del respeto a la profunda diversidad de los saberes ancestrales en los que todos podemos aportar a la dignidad humana.

El des-ligaje de las taras que hacen mella en los saberes ancestrales es urgente, para ello re-ligarlos a esencias complejas que subviertan la realidad a la que asistimos en la

incivilización que dice mucho de nuestra inhumanidad en la Tierra como patria. De allí, la construcción del ciudadano planetario está íntimamente ligado a los saberes ancestrales y desmitificar esas taras que se disfrazan en las mal implementadas decolonialidades en muchos países, como Venezuela, donde la colonialidad está la orden del día, en la que el legado de nuestros libertadores es usada para justificar las injustas políticas económicas, sociales, educativas entre otras que nos llevan a la ruina y a la explotación de los recursos de nuestros aborígenes. Un proyecto de la ignominia. La regalía de nuestros recursos, la destrucción de nuestras universidades; entre tantas injusticias.

Una subversión digna de retomar con los saberes ancestrales es volver a nuestro ser naturaleza que nos cura y que nos alimenta, los saberes ancestrales en tiempos de pandemia han aportado mucho a nuestra vida; volquemos nuestro interés en desligarnos de nuestras falsas concepciones que cuando hablamos de ancestros hablamos de un pasado en el que ya nadie tiene nada que ver; es el presente también que nos redarguye a reconstruirnos como humanos e ir a la verdadera política de existencia, la política de la humanidad.

Rizoma propositivo conclusivo. Seguimos en las líneas de investigación, el camino se hace al andar

Hemos cumplido con *el objetivo de analizar los saberes ancestrales concebidos con taras en una sátira decolonial planetaria, proponiendo re-ligajes en mesetas ecosóficas-diatópicas inclusivas*; indagación ubicada en las *líneas de investigación: educación-transepistemologías transcomplejas; Educación Patrimonial Transcompleja; transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas y decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje*. Nos sabemos en re-ligaje constante, en aprehensión y salvaguarda constante develando nuestros saberes ancestrales; respetuosos de ellos, de la Tierra como patria.

Las taras que aun pululan en las concepciones decoloniales planetarias deben ser desligadas, en los saberes ancestrales conyugan en vez de salvaguardarlos a su extinción. Debemos reconocer que ancestral no es sólo pasado, sino un presente que salvaguardándolo adecuadamente en su sabiduría podemos ir a una recivilización tan urgente de la inhumanidad del ser humano. Reconocemos los esfuerzos realizados en las comunidades por conservar los saberes ancestrales; pero aún son concebidos como de segunda, no científicos, anticuados y de menor valor que los mal llamados conocimientos científicos.

La transfilosofía sentipensante en los saberes ancestrales puede ecosóficamente conformar transepistemes de los saberes ancestrales que dignifiquen su valor y con ellos en la dignidad humana comprendamos que naturaleza, saberes ancestrales y la salvación de la tierra como patria son categorías directamente proporcionales a las inmensas necesidades de volcarnos a nuestra concepción compleja: naturaleza-cuerpo-mente-alama-espíritu-Dios.

Debemos vibrar con nuestros ancestros y conseguir en ellos el valor de la vida, el valor de nuestra madre Tierra de esa Pacha Mama que nos convoca a ser humanos en solidaridad, amor y comunión con nuestra complejidad; para ello saberes – conocimientos no se desunen en la ancestralidad de la Tierra y nos invitan a lo místico, a la comunión y humildad con nuestro creador Dios amado que nos incita a la vida, si a la grandeza de creación en la que tuvimos el privilegio de ser creados

En lo que devine dedico un poema a los aguerridos *wayuu* a su amor por la naturaleza y el gran valor de sus saberes ancestrales, volvamos a la tierra, volvamos a la vida: *los niños wayuu*, transcendencia de ancestros es el título:

Los niños *wayuu* se queman con fogones.

Los niños *wayuu* no comen lo que quisieran comerse y cuando quisieran.

Los niños *wayuu* buscan el agua descendiendo en pozos en cuyas profundidades hay agua verdosa y un sapo viejo.

Los niños *wayuu* cargan a sus hermanos menores.

Los niños *wayuu* los registran cada cuanto hay brigadas, por eso nacen muchas veces.

Los niños *wayuu* van a la escuela por la galletita y el guineo maduro que dan en la jornada única escolar.

Los niños *wayuu* son buenos haciendo oficios en las casas de los alijuna.

Los niños *wayuu* casi nunca lloran, por eso nunca se sabe cuándo tienen hambre.

Los niños *wayuu* no saben que mis personajes siempre serán niños.

Los niños *wayuu* no saben que ellos son causas sociales en las ciudades grises y frías.

Los niños *wayuu* no saben que son estándares en estadísticas de analfabetismo.

Los niños *wayuu* no saben que son imágenes en campañas de seguridad alimentaria.

Los niños *wayuu* no saben que fueron y son tendencia.

Los niños *wayuu* no saben que son niños fantasmas que reciben la alimentación adecuada.

Los niños *wayuu* ya no nacen los 31 de diciembre.

Los niños *wayuu* ahora escriben con las palabras que aprendieron en su breve paso por la educación contratada: “Mi hermano nació oi 7 de setiembre, llovía y se yamara Rapayet”.

Los niños *wayuu* no quieren que sus hermanas se vayan con ese señor tan viejo que se parece al sapo de la cacimba.

Las niñas tampoco quieren irse.

Los niños *wayuu* no saben que hay organizaciones peleando por sus derechos.

Los niños *wayuu* no saben de Cortes Interamericanas de derechos humanos.

Los niños *wayuu* no saben de derechos humanos.

Los niños *wayuu* no saben dar gracias.

Los niños *wayuu* no saben que ellos son "Nuestros niños *wayuu*" porque nunca se han sentido propiedad de nadie.

Los niños *wayuu* no saben que aparecen en fotografías y los ven en Madagascar, Singapur y en las frías montañas de Alberta mientras un abuelo blanco hace de caballo y pasea a su nieto *wayuu*.

Los niños *wayuu* no saben que otros niños Wayuu, han nacido en muchas partes.

Los niños *wayuu* no saben que el agua es un derecho fundamental.

Los niños *wayuu* no saben porque los políticos en Ayotzinapa llevan mercado a sus familias en campaña.

Los niños *wayuu* no saben que es una campaña.

Los niños *wayuu* no saben que les compran la conciencia a sus padres con frijol, maíz y panela.

Los niños *wayuu* no saben que la gasolina explota.

Los niños *wayuu* no saben que el tren genera progreso.

Los niños *wayuu* no conocen el progreso, aunque les pase cerca y devore sus ovejas.

Los niños *wayuu* no saben que un judío murió injustamente porque Poncio Pilato se lavó las manos.

Los niños *wayuu* no se lavan las manos.

Los niños *wayuu* no saben que ese judío era el cordero de Dios que quita los pecados del mundo.

Los niños *wayuu* no saben que a ese judío le pusieron cordero para disimular que perdieron el juicio contra Barrabás.

Los niños *wayuu* no saben que Barrabás sólo fue una excusa para crucificar a otro.

Los niños *wayuu* no saben que generan honorarios y que los están cobrando.

Hay muchas cosas que los niños *wayuu* ignoran.

Por eso sonríen (Simanca Pushaina, 2018: 1).

Dedicatoria

A Dios dedico todo lo que hago en el nombre de Jesucristo mi Salvador y Señor. Al proveedor de la sabiduría en medio de toda crisis; a Él, mi todo, le digo: gracias por tu inmenso amor. Como hablamos de justicia, ecosofía espiritual, la palabra de Dios que alumbra reconocemos y recibimos su mandato: "Toda Escritura es inspirada de Dios y provechosa para enseñar, para censurar, para rectificar las cosas, para disciplinar en justicia" (2 Timoteo 3:16). Así, "Y sobre todas estas cosas vestíos de amor, que es el vínculo perfecto" (Colosenses 3:14), "porque Jehová da la sabiduría, Y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia" (Proverbios 2:6).

Referencias bibliográficas

Arce, M. (2020). Caminar un nuevo horizonte de sentido histórico: defensa de la vida tierra, (des)colonialidad del tiempo y del saber en las resistencias ancestrales de Nuestra América. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (91), 150-159. http://doi.org/10.5281/zenodo.4003316

Balladares-Burgos, J. (2018). Una etnofilosofía como fundamento de las Etnociencias. Nuevo Pensamiento. *Revista de Filosofía del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Salvador, VIII* (11), 1-16.

Bernaola L. y Millones, P. (2022). La hoja de coca peruana, la medicina milenaria de los Incas. *Revista Medicina Naturista, 16*(2), 28-31.

Canavire, V. (2018). Rostros mestizos: una propuesta comunicacional para el estudio de itinerarios terapéuticos ancestrales en Latinoamérica. *Revista de Comunicación y Salud, 8*(2), 5-19.

Contreras, M., Rodríguez, J. y Rodríguez, J. (2022). Citotoxicidad y genotoxicidad de plantas dispensadas en las Farmacias de Medicina Complementaria en Perú. *Revista Medicina Naturista, 16*(2), 32-37.

Crespo, J. y D. Vila. (2014). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares: El buen conocer y el diálogo de saberes dentro del proyecto Buen Conocer- Flok Society*. Quito, IAEN.

David, O. (2021). El ser y quehacer de la etnia coreguaje en el saber filosófico ancestral. *Escritos 29*(63), 326-345. http://doi.org/10.18566/escr.v29n63.a08

Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid, Nueva Utopía.

Fals, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, Siglo XXI Editores; Buenos Aires, CLACSO.

Fortunato, I. (2022). Lecciones de transmétodo: qué se puede aprender de Milagros Elena Rodríguez. *Entretextos, 16*(30), 46-55. https://doi.org/10.5281/zenodo.6409941

Gavarito H. y Chaparro, S. (2017). Tejiendo saberes ambientales, lo ancestral, territorio y convivencia. *Innovación Educativa*, (32), 169-180.

Guarino, G. y Pirondo, A. (2019). Patrimonio biocultural y resilencia en los pueblos indígenas del Chaco, Argentina. *Inventio,* (35), 33-43.

Hernández, R. (2021). Pluralidad de conocimientos y diálogo epistemológico intercultural para el fortalecimiento de los saberes ancestrales. Primera parte: África, Latinoamérica, India, China y Japón. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, LX* (156), 59-77.

Lima, D. (2021). Saberes ancestrais: tessituras e estampas poéticas no tear da vida. *Nueva Revista del Pacífico,* (74), 243-258.

Moreno Romero, J. y Pérez, D. (2022). Memorias de la fragmentación de la selva: colonización y luchas agrarias en la región del Sarare, Arauca, Colombia, 1960-1990. *Jangwa Pana*, *21*(2), p.1-18. https://doi.org/10.21676/16574923.4711

Morin, E. (1998). *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires, Ediciones universidad del Salvador.

Morin, E. (2018). Por un pensamiento del Sur. *Quaderns de la Mediterránia, 27,* p.209-304, 2018

Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, UNESCO.

Osorio, S. (2012). *Cátedra humanitas. Edgar Morín: pensador planetario*. Colombia, Universidad Militar Nueva Granada. México, Multiversidad Mundo Real.

Panikkar, R. (2005). *De la mística. Experiencia plena de vida*. Barcelona, Herder.

Rodríguez, V. y Duarte, C. (2020). Saberes ancestrales y prácticas tradicionales: embarazo, parto y puerperio en mujeres colla de la región de Atacama. *Diálogo Andino,* (63), p.113-122.

Rodríguez, M. E. (2020a). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica Un transmétodo rizomático en la transmodernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas, 20,* 1-15. https://doi.org/10.18294/pm.2020.2829

Rodríguez, M. E. (2021a). La decolonialidad planetaria como apodíctica de la transcomplejidad. *RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica do Bié, 1*(1), 43-57.

Rodríguez, M. E. (2021b). El ciudadano planetario: urgente constructo complejo - ecosófico en la Tierra – Patria. *Revista Educar Mais, 5*(5), 1348 - 1362. https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2641

Rodríguez, M. E. (2022a). Taras como sátiras en la interpretación de la decolonialidad. *Revista nuestrAmérica*, (20), e6907459, 1-14. https://doi.org/10.5281/zenodo.6907459

Rodríguez, M. E. (2022b). Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación. *Diálogos Sobre Educación*, (25), 1-14. https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1136

Rodríguez, M. E. (2022c). Somos naturaleza en la Tierra-patria: visiones decoloniales planetaria-complejas. *Revista Educar Mais, 6*, 209 - 220. https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2723

Rodríguez, M. E. (2022d). La transfilosofía sentipensante de la Educación Matemática Decolonial Transcompleja. *Acta Scientiarum Education*, *44*, e62606, 1-13. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.62606

Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Simanca Pushaina, E. (2018). Los niños wayuu, poema sobre la problemática de su pueblo. Disponible en: https://acortar.link/t37Tzn

Sociedades Bíblicas Unidas. *Santa Biblia*. Caracas, Versión Reina-Valera.

Suárez, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia UNEMI*, *12*(30), 130 – 142. http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp130-142p

Vélez, V. y Morales, C. (2020) Saberes ancestrales: un encuentro desde la interculturalidad crítica en el Mercado Agroecológico del Quindío. *Revista Kavilando, 12*(1), 1-12.

Verdú-Vicente, F. (2022). Sistemas tradicionales orientales en la búsqueda de la longevidad y de la eterna juventud. *Revista Medicina Naturista, 16*(2), 55-64.

Villalba, C. y Inga, M. (2021). Saberes ancestrales gastronómicos y turismo cultural de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo. *Chakiñan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* (13), 129-142. https://doi.org/10.37135/chk.002.13.08

Zourabichvili, F. (2007). *El vocabulario Deleuze.* Buenos Aires, Ediciones Atuel.

Zuluaga-Duque, J. F. (2017). Relación entre conocimientos, saberes y valores: un afán por legitimar los saberes más allá de las ciencias. *Rev.investig.desarro.innov, 8*(1), 61-76. http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.5973

Biodata

Milagros Elena Rodríguez: Cristiana, venezolana. Docente investigadora titular a dedicación exclusiva del Departamento de matemáticas y Postgrados, Universidad de Oriente, Venezuela. Phd. En las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones, Universidad José Martí de Latinoamérica, México. Phd. en Educación Matemática, Pensamiento Religaje en laTransmodernidad, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Venezuela. Phd. En Ciencias de La Educación, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas,Venezuela. Doctora en Patrimonio Cultural, Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela. Doctora en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armada, Venezuela. Magister Scientiaurum en Matemáticas, Universidad de Oriente. Licenciada en Matemática, Universidad de Oriente, Venezuela. Actualmente tutor externo en Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín, México. Miembro del Instituto Científico Francisco de Miranda, Budapest, Hungría. Más de 300 Investigaciones publicaciones en revistas científicas arbitradas, nacionales e internacionales Indexadas de alto impacto. Más de 30 libros y capítulos publicados. Árbitro y miembro editorial de Revistas nacionales e internacionales, tallerista. Editora invitada. Conferencista e innovadora Internacional. Homenajeada en Entretextos Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica Y el Caribe, edición Vol. 16 Núm. 30 (2022) titulado: Milagros Elena Rodríguez. Matemático con Alma compleja y sentipensar decolonial planetario. Líneas de investigación: 1.) Educación Transepistemologías transcomplejas, 2.) Economía-administración-gestión- y finanzas Transcomplejas, 3.) Análisis de regresión y variables Dummy, 4.) Matemática-cotidianidad-y Pedagogía integral, 5.)Transdidáctica transdisciplinaria de las ciencias y desarrollo complejo, 6) Educación Patrimonial Transcompleja, 7.) Educación Matemática Decolonial Transcompleja, 8) transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas, 9.) Paulo Freire: el andariego de la utopía en las transmetodologías, 10.) Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje. Http://melenamate.blogspot.com/ http://milagroselenarodriguez.jimdo.com/ Dirección Postal: Urbanización Villa Los Ángeles Calle 2, casa 43, Avenida Cancamure, código postal 6101, Cumaná Estado Sucre, República Bolivariana de Venezuela +58 4148467683.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 49-62
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7867263
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Reflexiones en torno a la etnoeducación y la pedagogía. Tensiones y posibilidades

Reflections on ethnoeducation and pedagogy. Tensions and possibilities

Acha´a jeera sukuaipa shikirajia otta shikirajaaya wayuu Tü kapüleekalü otta tü sünainjeekalü

Rosmery Camargo Barliza
https://orcid.org/0000-0002-6460-5047
rcamargo@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Resumen

Como Política Pública, la atención educativa a grupos étnicos con cultura, lenguas, usos, tradiciones y fueros propios, se realiza a través de la Etnoeducación; práctica construida de manera concertada, bajo criterios relacionados con la cultura, la lengua y el territorio; lo que implica valoración de las creencias y tradiciones de los grupos en contacto. Ello requiere que las consideraciones éticas estén presentes. Este artículo se compone de reflexiones desde una perspectiva pedagógica intercultural que profundiza en tres campos de trabajo: la noción de Etnoeducación, la política pública de educación indígena y las tensiones que se presentan en el contacto intercultural.

Palabras clave: etnoeducación, pedagogía, diversidad cultural, interculturalidad.

Abstract

As a public policy, educational attention to ethnic groups with their own culture, languages, uses, traditions and jurisdictions is carried out through ethno-education; practice built in concerted way, under criteria related to culture, language and territory; which implies valuing the beliefs and traditions of the groups in contact. This requires the issues of ethical considerations. This work focus in a reflections from intercultural pedagogical perspective into three aspects: notion of ethno-education, the public policy of indigenous education and tensions in intercultural interaction.

Keywords: ethnoeducation, pedagogy, cultural diversity, interculturality.

Aküjia palit pütchiru'u

Sulu´u waimashecka , Nekirajia naa wayuukana sulu´u wanewaile nakua, ounusu süüchirua nakuaipa, nanüiki, natujala otta nanoulia, wanee ayatawa oustuushi sünainge asake'era, sünain nakuaipa, nanüiki otta nouamain naa wayuukana wanewaire neejüle; müsüjeese ein yaaya nojutpala sünain türa nanoulakat otta natüjülakat eere nekirajünüin. Sünainje tia yaasü ein nojutpala naa wayukana. Tü ayatawakalü akumajasü sünainje achajeera tü ekirajiakalü eere kottirain otta sülanirain sukuwaipa nekirajia naa wayuukana. Ayuurulaasü sulu'u apüni shipapaa: Nekirajia naa wayuukana wanewaire neejüle, sukuwaipa tü ekirajiaakalü wayuu sulu'u kotta akuaipa otta tü akuwaipuaakalirua eekalü oustünüin sünain nekirajünüin wanewaire neejüle sulu'u noumain.

Pütchi katsüinsükat: ekirajaa sulu'u sukuaipa wayuu, sukuaipa Ekirajia, akua'ipairua, naata'ata akua'ipairua.

Introducción

En lo que va del siglo XXI, las investigaciones relacionadas con la Etnoeducación, se hacen cada vez más frecuentes. Artículos, ensayos, revisiones teóricas, reflexiones, monografías, libros, tesis e informes de distintos alcances, dan cuenta de ello. Una selección preliminar, que permita presentar una visión de campos de investigación más frecuentes, hará posible identificar las dinámicas de procesos interculturales presentes en las relaciones de las comunidades autóctonas con los grupos étnicos.

El concepto de Etnoeducación en Colombia ha estado vinculado a reclamos realizados desde las mismas comunidades étnicas, en la lucha por la reivindicación de derechos relacionados con la lengua, el territorio y la cultura. En la Constitución Política de Colombia el proyecto de Etnoeducación también ha incidido en las normativas nacionales inscriptas en la constitución nacional de 1991 y la Ley general de educación de 1994 entre otros. En este sentido en el presente trabajo se abordarán aspectos relacionados con la noción de Etnoeducación, el marco legal en Colombia, sus principios, las disposiciones operativas y la realidad en el aula.

Este breve itinerario de revisión de fuentes, alienta continuar con las indagaciones tanto en el campo general de la educación nacional y en ámbitos particulares como la Etnoeducación. En esta perspectiva, desarrollar reflexiones que vinculen la Etnoeducación y la pedagogía, exponiendo tensiones y posibilidades, es el objeto global del presente artículo.

Noción de Etnoeducación

Atender el tema de cobertura y alcance de la educación como política pública, ha permitido que en diferentes épocas se produzcan modelos determinados y diseñados desde concepciones que vinculan lo humano, lo social, el tipo de vida y las perspectivas de las comunidades.

En el contexto Latinoamericano han surgido estudios interesantes que definen la educación étnica como proyecto que buscan que las comunidades autóctonas definan las rutas a seguir en relación con la educación que están recibiendo (Hoyos, 1990, Santana, 2017, Walsh, 2007). Lo anterior surge como un esfuerzo de descolonización sobre las formas de ver el mundo desde una visión única. La etnoeducación busca un proceso de enseñanza y aprendizaje desde la cultura y modo de percibir el mundo del oprimido (García Torres, 2019 & Zavala, 2002). Es decir, se pretende que los procesos de enseñanza que se llevan a cabo con poblaciones étnicas sirvan como un recurso que permita emprender acciones en función de lograr una mejor comprensión de lo local y proyectarse a los saberes de la cultura mayoritaria sin una afectación de la identidad de los involucrados en el proceso educativo.

Desde el Ministerio de Educación -MEN-, la Etnoeducación se define como la atención que se brinda a las poblaciones o comunidades del territorio nacional poseedores de una cultura y lengua propia (Ley General de Educación, 1994).

En el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*, (2017) se señala que

> (…) con el ánimo de avanzar en la pertinencia de la educación para las comunidades étnicas, durante el último decenio, se avanzó en la formulación, diseño e implementación de modelos educativos para la totalidad de los pueblos indígenas y se diseñó el modelo educativo para pueblos en condición de seminomadismo. Adicionalmente, se avanzó en la concertación y construcción de la política educativa propia, con la participación activa de la Comisión nacional de trabajo y concertación para la educación de los pueblos indígenas (CONTCEPI). Este proceso contó con la representación de los 102 pueblos indígenas que habitan en el país.

Ahora bien, el análisis de lo anterior lleva a los siguientes interrogantes ¿Cómo se fue constituyendo la noción de Etnoeducación?, ¿Cuáles han sido algunos de los referentes para apreciar parte del recorrido realizado?

La noción de Etnoeducación proviene, en principio de los aportes de Bonfil Batalla (1982), quien en su investigación titulada *"El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización"*, sienta las bases que aún sigue en debate. Como señalan Castillo y Rojas (2005): Desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos respecto a sus recursos culturales. Este planteamiento enmarcado en los análisis sobre la relación Estado nacional-grupos étnicos, se asume en su dimensión política e ideológica y su traslación al terreno educativo conduce a la idea de Etnoeducación (p. 67).

Este anclaje desde la conceptualización de etnodesarrollo, implicaría, en principio, una transformación en el sistema de interrelaciones que se han dado en el desarrollo geohistórico de la sociedad hegemónica desde la época colonial y republicana, estableciéndose tanto en los pueblos ancestrales de carácter originario, como con otros seres humanos trasladados por migración forzada o por decisión en búsqueda de espacios de seguridad, sobrevivencia y calidad de vida. En todo caso, desde la Etnoeducación, tal sistema de interrelaciones implicaría ahora el *"... reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras..."* (Bodnar, 1990, p. 52).

Ciertamente, en sus orígenes, los planteamientos referidos a Etnoeducación tuvieron el sello de corte indigenista, en sintonía con los aportes de Bonfil Batalla en 1982, *"... desde finales de los ochenta, cuando se dieron los primeros acuerdos del proyecto de Etnoeducación en el Ministerio de Educación Nacional, convergieron en una misma mesa indígenas, palenqueros, raizales y gente de comunidades negras"* (Castillo Guzmán, 2016, p. 345).

Marco legal en Colombia

A finales de 1984 se dan los primeros pasos para la creación del Proyecto Etnoeducativo (Enciso, 2014). Estas iniciativas se dieron debido a las presiones de las comunidades indígenas y los aportes de directrices internacionales como el convenio número 169 de la OIT (1989) y la Declaración Universal de los Derechos Indígenas de la ONU. Las directrices planteadas por dichos organismos fueron adaptadas posteriormente por la Constitución política de Colombia de 1991. La constitución estípula que los grupos étnicos gozarán de autonomía y su lengua será principal en sus territorios (artículos 7 y 10).

Además, se expone que las características de la educación que se brinda tendrán en cuenta aspectos relacionados por el contexto, por lo que se basará en principios culturales acordados en consenso con la comunidad. Los lineamientos de legalidad de la educación étnica se plasmaron en el ámbito educativo nacional en la Ley General de Educación de 1994. Sin embargo, para hacer operativo lo dispuesto en esta normativa en relación con los servicios educativos se emitió el Decreto 804 que regula el aspecto operativo del proceso de Etnoeducación dirigido a las poblaciones indígenas. Ahora bien, pese a los avances en la implementación del programa de Etnoeducación en el territorio nacional, aún hay muchas críticas respeto a la eficacia de las estrategias en relación al ámbito cultural y lingüístico de las comunidades a las que se les presta este servicio.

Abordaje critico a los principios de Etnoeducación

Las concepciones que las investigaciones han tenido sobre la Etnoeducación, van por distintas vías. Hay quienes indican que está basada *"en la autonomía de las etnias para impartir su educación como prefieran"* (Sosa, 2004, p. 3); que constituye una pedagogía, por cuanto incorpora estrategias, contenidos y perspectiva teórica (García, 2009, p.43); o que también constituye discurso y práctica, tornándose *"…compleja a la hora de ser abordada y estudiada desde el ámbito local, infiere reconocer y entender a través del espacio y el tiempo una serie de relaciones sociales, políticas y económicas…"* (Mora Madera y Sánchez Arroyave, 2017, p. 83).

Se destaca que los estudios críticos sobre educación étnica han sido factores fundamentales para cambios que pueden garantizar una mayor pertinencia del quehacer pedagógico en el aula y en la comunidad; pues, mientras que unos autores consideran que la Etnoeducación es un proceso que ayuda a la conservación de la identidad cultural e incide en sostener la relación que tradicionalmente las poblaciones autóctonas han tenido con la naturaleza (García, Chaves & Sánchez, 2006).

Lo anterior, puede ayudar a hacer frente a las formas homogeneizadoras de colonialismo en un mundo cada vez más globalizado (García, 2009, p.43), otros consideran que la Etnoeducación, más bien: *"… ha funcionado como una sombrilla, es decir, como una cobertura para prácticas completamente distintas. Ha servido en el caso de la Guajira para implementar la Escuela Nueva, en el caso de Putumayo para prácticas parecidas, en la Amazonía para evangelizar. Ha servido igualmente para las propuestas del Cauca; incluso ha servido como cobertura para comunidades tan anti-escolares como las de la Sierra Nevada. Y se llama Etnoeducación porque es educación para indígenas"* (Hougton, 1998, 57).

Desde el inicio en los ochenta, gracias al original aporte de Bonfil Batalla, hasta el presente en que se escriben estas reflexiones, han transcurrido más de treinta años. En términos conceptuales, la Etnoeducación ha crecido en cobertura y se ha evidenciado una mayor apropiación por parte de los grupos étnicos. Quizás haya que hacer recorrido similar para seguir definiendo puntos de acuerdo. Por una sencilla razón: hay seres humanos de por medio.

Disposiciones operativas en el servicio Etnoeducativo

En el documento publicado por el MEN (s.f), titulado: *Atención educativa a grupos étnicos*, están claros los términos de lo que es una política pública en relación a su diseño y aplicación. En la sección *"Diálogos interculturales con grupos étnicos. Concertando políticas educativas con grupos étnicos"* MEN (s.f), se destaca que el principio inclusivo de la política etnoeducativa, no está dirigida a un solo grupo, sino que atiende a todas las poblaciones étnicas que conviven en el territorio nacional.

Para que la articulación sea posible, dos dependencias del Ministerio gestionan tanto las directrices oficiales como las acciones a que haya lugar. Por un lado, el Viceministerio de Preescolar, Básica y Media, con sus direcciones de a) Calidad; b)

Primera Infancia, c) Cobertura y Equidad - Subdirección de Acceso; y d) Fortalecimiento a la Gestión Territorial. Por el otro, está el Viceministerio de Educación Superior, que a) realizó el acompañamiento técnico para que se hiciera realidad el reconocimiento de la *Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN);* b) se ha propiciado el acceso y permanencia de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales a la educación superior; y c) se ha promovido el acceso, permanencia de la población Rrom a la educación superior.

En relación con la creación de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, ubicada en Popayán, valga señalar que, a la fecha del reconocimiento oficial, 2018, bajo la figura de derecho especial, ya tenía cerca de dos décadas de funcionamiento. Silvia Ruiz (2018), Coordinadora de Educación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), expresa que: R*econocer la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural es reconocer el sistema educativo indígena propio, es reconocer la autonomía educativa que tenemos nosotros los indígenas. El Ministerio de Educación Nacional con toda su estructura, aprobó el estudio de factibilidad económica, lo que sigue es que con esa Resolución las autoridades indígenas se reúnen nuevamente y le otorguen personería jurídica a la Universidad a través de un acto administrativo que se registra ante el Ministerio y así empieza el funcionamiento formal de la UAIIN (párr. 10).*

Para el caso de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, en la Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo 55 de la Constitución Política de Colombia, en el artículo 32 queda reconocido y garantizado el derecho a que las comunidades negras tengan un proceso educativo “acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales”. Además, deben tenerse en cuenta: *“El medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades”, “el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas”* (art. 34).

En cuanto al pueblo Rrom, en el texto oficial titulado *Atención educativa a grupos étnicos,* solo se menciona que: “Se ha incluido dentro de las estrategias de financiación atención diferencial …, y se cuenta con un fondo para promover el acceso, permanencia y graduación… a la educación superior, mediante la financiación de la matrícula y un subsidio de sostenimiento”. (Ministerio de Educación Nacional, s/f, p. 6).

Se han establecido las funciones que deben cumplir cada uno de los entes nacionales del sistema de educación étnica, sin embargo, algunos estudios evidencian que hay descontento entre algunos grupos étnicos como es el caso de pueblo Rrom por la manera en que se está articulando el programa. En un documento titulado *Primer borrador documento propuesta pueblo Rrom frente al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la Equidad”* (2018) se expone que esta comunidad en particular sostiene que los programas etnoeducativos no se han implementado en sus comunidades de manera eficiente.

Un componente vital en el marco de la Etnoeducación como política pública, es la formación docente, tanto la inicial como la de postgrado. La Ley 115 Por la cual se expide la Ley General de Educación, de 1994, establece lo siguiente*: "Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas"* (art. 58).

Actualmente, las instituciones de educación superior con programas para otorgar licenciaturas en Etnoeducación son las siguientes: Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, Universidad de la Guajira, Universidad del Cauca, Universidad Mariana,

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad Pontificia Javeriana, en alianza con la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena; y la Universidad Tecnológica de Pereira. Los estudios de licenciatura tienen una duración curricular que va desde los ocho hasta los doce 12 semestres, y se puede cursar en modalidad presencial, distancia o virtual.

En 1993 el Programa Nacional de Etnoeducación se fundamentó en un esquema de cinco componentes, desde el cual se definían las acciones a desarrollar. Estos componentes eran Diseño Curricular, Capacitación, Investigación, Diseño y Elaboración de Material Educativo y Asesoría, Seguimiento y Evaluación. Esta estructuración del Programa refleja una centralidad de la dimensión pedagógica, que fue decisiva en la promulgación del Decreto 804 de 1994, que reglamenta la educación para grupos étnicos. A medida que se consolida la política oficial, la que fue en sus inicios una educación indígena entra en la lógica del Estado como educación para grupos étnicos (etnoeducación). Esto es, que a medida que avanza la institucionalización de la política, la educación indígena, y por derivación la educación de los grupos étnicos, es nombrada y reglamentada en los términos de los lenguajes expertos de la burocracia educativa: diseño curricular, material educativo, seguimiento y evaluación (Rojas Castillo, 2006, p. 82). Términos que de seguro no hacen parte de las prácticas educadoras tradicionales, pero, sí de las tecnologías de control propias de la educación oficial.

Desde el contexto del diseño intercultural de las licenciaturas en Etnoeducación, como política de Estado, en atención a las reflexiones de Calvo y García Bravo (2013), volver sobre los fundamentos filosóficos y teóricos, sería de un orden prioritario. Desde sus perspectivas, da a entender que la diversidad social y cultural en el territorio nacional no pueden ser concebidos como un grupo homogéneo. Calvo y García Bravo (2013). Ello en el entendido que *"Cada grupo y factor debe ser considerado como una construcción histórica y social que debe representarse de acuerdo con las relaciones históricas sostenidas en la sociedad y expresarse de la misma manera en cualquier política pública plural"* (p. 348).

Debatir, entonces, en torno a la concepción (o reconcepción) de la Etnoeducación, alcanzaría, en todo su sentido, los diseños de carrera de formación docente. Concertar entre los referentes generales del Estado, como principios rectores, y así como tener en cuenta los aspectos particulares de las comunidades de diversidad cultural en el país, sería andar por senderos (nuevos) de posibilidades para que las relaciones presentes en

el proceso educativo cumplan sus fines de una educación propia basada en principios de calidad (Trillos, 2011).

Una de las razones por la que lo dichos principios de calidad no se ejecutan se debe principalmente a que la mayoría de políticas debe pasar por muchas dependencias y así se pierde muchas veces el significado de la información, Debería haber una forma más directa de llegar a la comunidad.

Realidad de las prácticas pedagógicas en Etnoeducación

Plantear el tema particular de una pedagogía en clave de Etnoeducación, vistos el recorrido de la Etnoeducación como noción y su impacto como política pública en pleno desarrollo, implicaría tanto la dimensión de posibilidad, como el sentido de articulación. La primera, para apreciar desde donde conjugar las claves de fundamentación; la segunda, para afianzar las conexiones con la diversidad étnico-cultural y el pleno reconocimiento a la diferencia, no como síntoma de exclusión, sino como una posibilidad de aprender del otro a pesar de las diferencias.

En la publicación del MEN (2018), "Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a las comunidades de grupos étnicos", se expone que el proyecto etnoeducativo se basa en principios de confianza con la cultura con la que se dan las relaciones, para poder así establecer diálogos de saberes basados en la confianza y el aprendizaje mutuo.

Dos aspectos destacan en estas ideas. La primera, que los principios de la práctica pedagógica se promueven sin el acompañamiento –previo- de una pedagogía concebida desde el saber y el pensamiento de los grupos étnicos. La segunda las pedagogías propias, pudieran ser consideradas entre los primeros aspectos a considerar en los fundamentos de una pedagogía en clave de enunciación etnoeducativa, que bien pudiera denominarse *etnopedagogía*, campo de interés en el que ya han incursionado en países como Argentina **(**Parra, 2003); México (Ortiz Mendoza, 2017); Perú (García Miranda, 2010); Colombia (Rosero, 2019; García Pascal y García Pascal, 2019; y Rodríguez Olaya, 2017); España (Márquez Olmos, Isaacs Rincón y Feixa, 2015); y Ecuador (Abram, 1992), donde la tendencia la marca la identificación con estrategias, más que con fundamentos de orden teórico

Entonces, las pedagogías propias (así, en plural) pudieran constituir la base primaria en la etnopedagogía, dado que éstas privilegian …un enfoque de resignificación del *otro* y de visibilización de los valores propios y de la cultura…, posicionándolos como sujetos de derechos y seres humanos con saberes/conocimientos y prácticas que deben ser valorados desde el interior de las mismas comunidades hacia las demás esferas sociales. (Rodríguez Olaya, 2017, p. 100).

De acuerdo con Rodríguez Olaya, la pedagogía brindada a la población étnica debe contener claves esenciales de carácter general, a saber: a) la resignificación del otro, b) la visibilización de los valores propios y de la cultura, y c) el reconocimiento de seres humanos con sus propios saberes, conocimientos y prácticas.

Por lo anterior se puede asumir que el tránsito sinuoso, no burocrático, de pensar en una etnopedagogía no se iniciaría, como se pudiera pensar, con las convocatorias repetidamente usuales para redactar documentos, vocaciones de fe y trazados de eventos que ocurrirán con notorios y cautivantes despliegues, sino que es necesario la vinculación de los principios culturales y formas de vida de las comunidades. Pues estas comunidades poseen saberes, sistemas de pensamientos, símbolos, escritura, representaciones cosmogónicas y filosóficas, artes de las imágenes y las representaciones, normas de control. En suma, existen muchos recursos propios que tienen que estar involucrados en el proceso educativo para que exista un verdadero proceso intercultural.

Reflexiones

Desde sus orígenes, como política pública, la Etnoeducación ha venido cubriendo espacios tanto en el escenario de las argumentaciones teórico-conceptuales, como en el ámbito de las políticas estatales y aquellas derivadas de organizaciones propias.

Otros países de América Latina y Europa acompañan a Colombia en los debates y/o proyectos relacionados con esta visión educativa que sigue, como debe ser, generando inquietudes.

La categoría *pedagogías propias* tiene posibilidades enunciativas para integrarse como componente destacado en la concepción de una metodología en clave etnoeducativa: *etnopedagogía*, concepción que supone la vinculación de aspectos teóricos, entre los pudieran estar la noción del otro, lo del sistema axiológico cultural, y los saberes, conocimientos y prácticas socio-comunitarias.

Los orígenes geohistóricos, el itinerario de saberes y pensamientos; el mundo cosmogónico-filosófico, las artes, la formación transgeneracional; el mundo otro paralelo en la cotidianidad; el atender la vida; el control social, entre otros, pueden ser aspectos a considerar en los debates que vendrán sobre la etnopedagogía.

Si bien los procesos de Etnoeducación han llevado a directrices que apuntan al derecho de los grupos étnicos abordar la educación de acuerdo a sus necesidades y contexto, la realidad que se evidencia en el aula de clases parece reflejar otra cosa. Pues la práctica de aula actual continúa siendo asimilacionista.

Quizás, el debate por venir sobre la etnopedagogía no solo sea para acompañar y dar sentido a la vida y existencia de los Pueblos Indígenas, las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, y el Pueblo Rrom, sino también para lograr una mejor armonía en la convivencia que se da entre los grupos que conforman el territorio nacional.

Referencias Bibliográficas

Abram, M. (1992). *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI 1985-1990.* Quito: Editorial Abya Yala.

Arbeláez Jiménez y Vélez Posada (2008). *La etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena.* (Tesis de pregrado). Universidad EAFIT, Medellín / Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/47237340.pdf.

Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación,* Nº 13, Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm.

Bodnar, Y. (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica. *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*. Págs. 41 – 96. Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Capacitación y Currículo. Santa Fe de Bogotá.

Bonfil Batalla, G. (1979). Las nuevas organizaciones indígenas. (Hipótesis para la formulación de un modelo analítico). *Indianidad y descolonización en América Latina*. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados. México, D. F.: Nueva Imagen, pp. 23-40.

Bustamante Marin, P. (2010). Etnoeducación y comunicación en contextos plurales. Apuesta a un diálogo intercultural. *Revista Interacción*, Nº 51. Recuperado de https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/etnoeducacion-y-comunicacion-en-contextos-plurales-apuesta-por-un-dialogo-intercultural.

Cabrera Morales, N., Cadena Hernández, B. y García Torres, A. K. (2019). La educación indígena y la inclusión educativa: tensiones y articulaciones en la reforma educativa 2013.

Calvo Población, G. F. y García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Revista Historia de la Educación,* Nº 32, pp. 343-360. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/11296/11714.

Castillo Guzmán, E., Hernández Bernal, E. y Rojas Martínez, A. A. (2005). Los etnoeducadores, esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, Nº 48, pp. 38-54.

Castillo, E. y y Rojas, A. (2005). *Educar los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Castro Puche, R., Taborda Caro, M. A., y Yovadis Londoño, M. (2016). La etnoeducación en comunidades rurales: caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), pp. 115-138. doi: http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5525.

Congreso de la República de Colombia. (1993). *Ley 70 Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Publicado en el Diario Oficial No. 41.013, agosto 31 de 1993. Recuperado de https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

García Araque, F. A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación,* año 8(15), pp. 1-21. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v8n15/2007-2171-dsetaie-8-15-00005.pdf.

García Miranda, J. J. (2010). La etnopedagogía construida en la Universidad Indígena Autodidacta Perú. *Foro Internacional sobre Multiculturalidad*. Celaya, Guanaguato, México. Recuperado de http://www.eumed.net/libros-gratis/2010d/801/etnopedagogia%20construida%20en%20la%20Universidad%20Indigena%20Autodidacta%20Peru%20resumen.htm.

García Pascal, G. y García Pascal G. L. (2019). *El canasto una estrategia etnopedagógica para orientar las matemáticas en los estudiantes de grado primero de la Escuela de Albicito – Gran Sábalo, Municipio De Tumaco*. Tesis de licenciatura. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

García, J. (2009). *Sube la marea. Educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacifico*. Tumaco, Nariño: Edinar.

García, P. Chaves J. & Sánchez E. (2006). Conocimiento ancestral y biodiversidad. Palenque regional el congal (PRC), proceso de comunidades negras (PCN).

Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (2019). *La disputa por la educación.*

Guzmán Munar, M. (2018). Génesis y desarrollo de la etnoeducación en Colombia. *Revista Internacional Magisterio*, Nº 46. Recuperado de https://www.magisterio.com.co/articulo/genesis-y-desarrollo-de-la-etnoeducacion-en-colombia.

Houghton, J. (1998) ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas?. En: Trillos Marís (Comp.) *Educación endógena frente a educación formal*. Bogotá: Universidad de los Andes, 1996, pp. 51-67.

Hoyos, S. (2017). La nación guaraní tiene su alfabeto. *Parapetí. Revista Cultural Informativa*. Año 1(3), pp. 14-15. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7716/6218.

Hurtado Martínez, M. L. (2017). La construcción de un proyecto etnoeducativo de comunidades negras en el pacífico colombiano. En C. E. Valderrama (Dir.), *Comunicación – educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. (pp. 319-

331). Bogotá: OpenEdition Books. Recuperado de https://books.openedition.org/sdh/176.

Márquez Olmos, C., Isaacs Rincón, A., y Feixa, C. (2015). "Nosotros, los de Casa Fuster". Una experiencia etnopedagógica desde el método de las historias de vida. *Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 20(1). DOI: 10.5565/rev/periferia.448. Recuperado de https://www.raco.cat/index.php/Periferia/article/view/297755/386717.

Meneses Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), pp. 35-66. doi: http://dx.doi.org/10.19053/01227238.5508.

Ministerio de Educación Nacional. (s/f). *Atención educativa a grupos étnicos*. Bogotá: Autor. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111_Atencion_educativa_a_Grupos_Etnicos.pdf.

Ministerio Educación Nacional (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a las comunidades de grupos étnicos*. Bogotá: Ministerio Nacional de Educación / Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_10.pdf.

Mora Madera, J. de la M. y Sánchez Arroyave, L. M. (2017). Estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos etnoeducativos afrocolombianos desde la escuela. *Revista Assensus,* 2(3), pp. 78-98.

Orrego Chica, B. (2012). Etnoeducación y etnicidad en contextos multiculturales. Políticas educativas y diferencia cultural en la Amazonía colombiana. *VIRAJES Antropología Social.* 14(1), pp. 79-94. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes14(1)_5.pdf.

Ortiz Mendoza, F. J. (2017). Etnopedagogía Rarámuri en una secundaria intercultural en la Sierra de Chihuahua. *Congreso Nacional de Investigación Educativa.* San Luis de Potosí, COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1910.pdf.

Parra, A. (2003). *Etnopedagogía y nuevos paradigmas en educación: un abordaje a los modelos de enseñanza en culturas no-occidentales.* Tutoría de tesina. Bogotá: Universidad Abierta Interamericana. Recuperado. de http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC050536.pdf.

Pérez Cassiani, T. (2015). *Etnoeducación afrocolombiana: conocimiento oficial y reconocimiento retorico del multiculturalismo.*

Presidencia de la República de Colombia. (1995, mayo 18). Decreto 804 por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial*, Nº 41853. Recuperado de

http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Decreto_804_1995.pdf.

Pulido, Y. A. (). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío de las etnias. *Revista Lenguaje*, 40(1), pp. 231-254. Recuperado de http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5027/1/La%20etnoeducaciON.PDF.

Rodríguez Olaya, R. A. (2017). *Navegando hacia etnodidácticas. Estado del arte de la etnoeducación en el departamento del Chocó.* Tesis de maestría. Santiago de Cali: Universidad ICESI. Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/81953/1/rodriguez_navegando_etnodid%C3%A1cticas_2017.pdf.

Ruiz, Silvia. (2018, junio 20). Gobierno Nacional reconoce a la primera Universidad Pública Indígena en Colombia. *Observatorio de la Universidad Colombiana.* Recuperado de https://www.universidad.edu.co/gobierno-nacional-reconoce-a-la-primera-universidad-publica-indigena-en-colombia/.

Santana Colin, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista Nuestra América*, 8(9), pp. 59-76.

Sosa, T (2004). Análisis de políticas públicas de etnoeducación y su relación con la construcción identitaria del cabildo muisca de Suba. Bogotá – Colombia: *Océano*. Recuperado de http://www.contextos revista.com.co/

Treviño Garzón, L. y Palenchor Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, Nº 7, pp. 145-181. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes14(1)_5.pdf

Trillos Amaya, M. (2011). *Conciencia y actitudes lingüísticas en el Caribe colombiano. Muestra de un estudio experimental para asegurar la continuidad de las lenguas caribeñas*. Bogotá: Editorial Universidad del Atlántico.

Valencia Bedoya, A. (2017). *Formación de etnoeducadores indígenas en Colombia. Situación actual.* Tesis de especialización. Bogotá: Universidad Militar de Nueva Granada. Recuperado de https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17217/paola%20andrea%20valencia.pdf;jsessionid=c4f98519abd7104ed4715ad096bc4ed4?sequence=1

Walsh, C. (2007). "(De)colonialidad e interculturalidad epistémica: política, ciencia y sociedad de otro modo". Educación superior; interculturalidad y descolonización. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.

Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Biodata

Rosmery Camargo Barliza: Magister en Gerencia de Recursos Humanos, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Licenciada en Educación con énfasis en español y Literatura Universidad de La Guajira. Rectora Institución Etnoeducativa No. 13, Riohacha, La Guajira, Colombia. Docente Catedrática, Universidad de La Guajira. Colombia

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 63-80
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7867299
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Educación comunitaria universitaria y saberes ancestrales: resignificar lo que somos

Comunity university education and ancetral knowledge: resignify what we are

Ekirajawaa jukolochojooya ipalu'u jee atüjalaa kama'airükaa: ouyante'era jüchikua jaraliin waya yaa

José Gregorio Lemus Maestre
http://orcid.org/0000-0002-0035-2327
joglem@gmail.com
Universidad de Oriente, Venezuela

Resumen

La investigación que se presenta es producto de la línea de investigación: Integración Comunitaria, Pedagogía y Evaluación en la formación de profesionales. Se analiza la resignificación de lo que somos desde la relación Educación Comunitaria Universitaria y los saberes ancestrales. Acudo a los transmétodos de la investigadora Milagros Elena Rodríguez, homenajeada en la presente revista, esta vez con la hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica en los momentos: analítico, empírico y propositivo. En el momento propositivo conclusivo se conjuga la hermeneusis del autor con la interpelación a la luz de lo que nos han hecho creer lo que somos, y de la liberación en todo sentido que impregna la Educación Comunitaria Universitaria-saberes ancestrales.

Palabras clave: educación comunitaria universitaria, saberes ancestrales, integración, resignificar.

Abstract

The research presented is the product of the research line: Community Integration, Pedagogy and Evaluation in the training of professionals. The redefinition of what we are is analyzed from the relationship between Community University Education and ancestral knowledge. I turn to the transmethods of the researcher Milagros Elena Rodríguez, honored in this magazine, this time with the comprehensive ecosophic and diatopic hermeneutics at moments: analytical, empirical and purposeful. In the conclusive propositional moment, the author's hermeneusis is combined with the interpellation in light of what they have made us believe what we are, and of the liberation in every sense that permeates the University Community Education-ancestral knowledge.

Keywords: university community education, ancestral knowledge, integration, resignify.

Aküjia palitpütchiru'u

Karaloutta e'iyatünaka achiki, wanee a'yatawaa ojuitaasü julu'ujee: jukolochojooya aashajawaa, jukuua'ipa ekirajawaa jee jüsakiria nekirajia atüjüshii. Achejaanaka achiki jiaja'a juuyante'eria jaraliin waya jünainjee ji'ipapa'a ekirajawaa jukolochojooya aashajawaa ipalu'ujee jümaa atüjalaa kama'airükaa. Tojuupatüin jünainjee jüshajüin laülaaka Milagros Elena Rodriguez, amüloujünakainka achiki julu'u karalouttaka tüü, jiaja'a juku'ipalu'u mmapa'akaa kanalaayainjatka jüpüla kouralaseyuuin jü'ü'yataayapala, wanaa jümaa: kanalaayaseyuuin, aküjünapu'ulaaka jee tü ke'iyatülekaa. Wanaa jümaa tü ke'iyatülekaa jaakajaayamüin acholetünüsü ja'aka a'yatawaa kojuupatüleka jumaa kasouttülein ji'ipamüin e'iyataa jüchikikua tü kanüipu'uka wachiki jaraliin waya jee waawalaain utamüinre'eya jüpüla atüjawaa kasain jüküjeerüin.

Pütchi katsüinsükat: ekirajawaa jukolochojooya aashajawaa ipalu'ujee, atüjalaa kama'airü, akolochojooya, ouyante'era achikuaa.

Momento transmetodológico. El transmétodo y las necesidades del reconocimiento de los saberes ancestrales en la Educación Comunitaria

Pensar lo comunitario nos lleva al rescate del ser humano en sus más nobles esencias, esas que nos indican que él es un entre entrelazado en un cumulo de acontecimientos naturales que despliegan el desarrollo de su humanidad y su existencia. Vamos e insistimos en el pensamiento de ese rescate humano, sensibilidad de carne y sentimientos, que el ser a alejado de si, bien por decisión personal o por un vivir sobreviviendo. En este último, se encaja dentro de patrones sociales que lo alejan muy pero distinto de la sensibilidad humana, con una impresión de superioridad no solo de sus semejantes sino de la propia naturaleza, con un accionar que evidencia que su irrespeto a la tierra madre va en aumento.

Ese ser humano queremos hacer nuestro hincapié no para atormentarlo o llevarlo a nuevamente a patrones que debe seguir, sino al rescate se su sentipensar como hijo natural del sistema ecológico y social, un ser en existencia plena, con posibilidad de voz, decisión y aportes sustantivos que permitan a las sociedades avanzar cada vez más.

En consecuencia, se habla de un ser capaz de pensarse en el mundo dinámico y cambiante que está involucrado, lo que ha realizado para que esté espacio sea productivo y como ayuda a los demás con quiénes convive a tal fin. Pero allí debemos hacer un alto, nos interrogamos ¿un ser colonizado puede hacer un movimiento que lleve a tramas liberadoras? Al rescatar su valor cultural, social y en general ancestral de su comunidad tendremos que pensarlo muy bien pues las mentes colonizadas poco nos han demostrado avances sustanciales en materia comunitaria y cada vez encontramos resultados más preocupantes.

Por otro lado, en la crisis de las consecuencias descubiertas y opresivas del ser humano la Educación Comunitaria es una necesidad "en horizontal función de derechos y deberes, donde se rescata al individuo con su relación con el entorno natural, con sus congéneres y la construcción de la historia sociocultural, reconocerse entonces como seres cargados de historia y con compromisos históricos" (Lemus, 2020a: 3). Pero está lejos en la práctica que se den esas excelencias.

Muchas veces lo poco desarrollado de la Educación Comunitaria en general no considera en toda su decolonialidad a los saberes ancestrales. Pues, el saber-hacer de los pueblos originarios y populares

> (En el mejor de los casos) es considerado como "saberes previos", pero no como un "saber otro", diferente y valioso en sí. Se suma a lo señalado la opinión de los comuneros de que lo que se enseña en la escuela es poco útil para la vida. Se frustra, por esta vía, el diálogo que tiene como precondición la equivalencia y justicias cognitivas (Santos, 2007: 11).

Nótese que cuando consultamos las concepciones de los saberes ancestrales, sus mismas conceptualizaciones evocan una exclusión, minimización y colonialidad: saberes construidos en la praxis vital comunitaria; no por autores individuales identificables que se les asigne por derecho un autor, que son conservados y recreados por los ancianos de las comunidades o pueblos; se consideran no expertos, jamás se piensa que son intelectuales o que estén formados; se asume que los saberes ancestrales son guardados y transmitidos de generación en generación oralmente; no por escrito, y con ello apuestan a que no son confiables para las ciencias coloniales; se asume que son de comunidades, pueblos y nacionalidades de aborígenes y negros, en que se destaca el rol de las mujeres; no de blancos y hombres; y, lo principal, no validados (Estermann, 2006) (Suárez-Guerra, 2019).

Sin duda, son desmitificados e indignos de transcender y ser legalizados por la opresión cognitiva y epistemológica. Sin duda son consecuencias indignas de una opresión legalizada en 1492 con la invasión al Sur; y ya había ocurrido en otros países, acciones fruto de un acto de fuerza *genocida, irracional, cruel y cínico* (Dussel, 1994). Son accionares que se siguen mutando en la colonialidad global que permea la vida del ser humano y su mutilación.

Acudo a los transmétodos para dignificar la vida del ser humano y su relacionalidad planetaria. Por ello, con Milagros Elena Rodríguez, homenajeada en la Revista Entretextos, con un volumen titulado: *Milagros Elena Rodríguez. Matemático con alma compleja y sentipensar decolonial planetario*, la creadora de dichos transmétodos que tienen transcendencia decolonial planetaria y compleja; en dicho homenaje hablaba, en primera persona, de *la transmodernidad en voz y vestido de mujer* (Lemus, 2022) para referirme a la transcendencia del legado en decolonialidad planetaria de dicha investigadora. Entre ellas el transmétodo la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica (Rodríguez, 2020a).

Los transmétodos deconstruyen los métodos coloniales e impositivos como definitivos y en una conjunción la hermenéutica comprensiva con "la ecosofía alcanza imaginarios en los seres humanos, previendo un modo de estar en el mundo, de percibirlo desde saberes ancestrales de nuestros aborígenes, con un cambio en las acciones y una conciencia que favorezca la unidad en la vida" (Rodríguez, 2022a: 48). Aunadamente "la diatopía imprime la minimización del pensamiento abismal impuesto por Occidente, de este lado del planeta en el Sur desde la masacre iniciada con la invasión en 1492. Esa conjunción de los topoi acerca con la natura de su existencia" (Rodríguez, 2022b: 649). Esos topois como Educación Comunitaria-Saberes ancestrales, ser humano-saberes ancestrales, resignificación del ser-saberes ancestrales; entre otros son objetos de comunión con dicho transmétodos, como lo veremos en el discurso.

Uso la hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica en los momentos de Santos (2003) tal como lo hace la creadora de dicho transmétodo pasando por los momentos analíticos, empíricos y propositivos. Que como expresa dicho transmétodo, acá desde este momento al siguiente analizo obras de renombrados autores y comparo con mi experiencia en el campo de la Educación Comunitaria Universitaria en los momentos analíticos – empíricos. Luego en los dos últimos momentos voy a *la hermeneusis de mi ser*, desprendiendo me los autores para los aportes finales, por ahora en la indagación para seguir construyendo, en la mencionada línea de investigación.

Muy emocionado en el discurso de mi vida universitaria me permeo de lo comunitario para resinificarnos a la luz de los saberes ancestrales que nos permiten "una conciencia que favorezca la unidad en la vida; para ello el amor y la sensibilidad deben ser el centro del accionar, en pro de la preservación de la unidad, valorizando las culturas, profundizando el saber ecosófico en la búsqueda de una con-formación del ciudadano docente de excelencia" (Rodríguez, 2022a: 48). Seguimos esgrimiendo el discurso con el momento analítico – empírico ya comenzado en el presente.

Momento analítico - empírico. El divorcio del ser humano de los saberes ancestrales mediados por el reduccionismo

La educación hoy más que nunca, vive un proceso de revisión del tratado humano que se realiza a través de ella, en un momento epocal donde la vulnerabilidad de los sujetos ha quedado demostrada ante una pandemia que impacta esa vulnerabilidad, los modos de vida que se han asumido y, que el proyecto modernista-colonial ha alimentado en una constante competencia irracional de los unos con los otros, incorporando patrones de comportamiento antiecológicos, binarios, soslayadores, que erosionan al sujeto y su identidad como ser existencial, destrozando no solamente los sistemas emotiespirituales de sus congéneres, sino lo que acontece en la vida misma "y esta civilización la que hoy aporta más efectos negativos que positivos, quien necesita una reforma, esto es una política de civilización" (Morín, 2008: 143).

El proyecto colonial (Quijano, 2000) (Rodríguez, 2020b) ha permeado nuestros espacios educacionales e impactado profundamente nuestros sentimientos y valores, pero hay que reconocer como ha señalado Álvarez (2020), que la vida es superior a

todo proceso, porque lo importante es saber vivir, con emoción, con pasión, verdadero valor y dignidad, pues lo que nos reconocerá luego, es ese legado que dejamos en la vida, y es allí, donde apunta la educación universitaria hoy en la transmodernidad, repensarnos en la trama relacional de vida que se desarrolla, no solo dentro de los espacios universitarios, sino en todos los territorios de nuestra existencia, con nuestro trabajo, producción y relaciones.

Un docente universitario, en ese entendimiento de comprensión de vida en acción, debe reflexionar que su peregrinar académico debe tocar el corazón de sus estudiantes y sus colegas, para que se desprenda en ellos, una actitud clara de interacción y participación social protagónica, para abonar en los otros seres, ese entendimiento del valor de vivir, producir y actuar sustentablemente con el planeta y con y los otros. Hacer claro su mensaje que todo ser existencial es importante, valioso y tiene muchas cosas que ofrecer, pues en cada uno de sus estudiantes, está la posibilidad de levantar una nueva voz en los territorios y pueblos que conforman el Sur y todo el movimiento planetario ¿y la actividad universitaria? Está vacía, llena de aforismos de los ancestral y comunitarios, pero en la formación y práctica deja mucho que desear.

La vida universitaria debe estar en un ejercicio pleno de asimilación de esa vida productiva, fractálica, dinámica, porosa que le permite a esos sujetos de vida, entenderse aún más en su viaje humano. Pues la actividad universitaria es parte de él, de su misma constitución y policromía existencial. En esto, hay que reconocer el rescate de una educación humana, creativa, estimuladora, sensible que permita desatar y desbloquear la voz que ha sido secuestrada por muchos años por el proyecto modernista-postmodernista y devolverles a los pueblos su felicidad, dignidad y auténtico valor; "imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (…) subvertir la colonialidad" (Walsh, 2017: 13 - 18).

Entre esas luchas sociales los saberes ancestrales en la vida universitaria han dejado muchos espacios intactos, encubiertos amargamos de lo científico, colonizados sin menos cabo del desprecio por lo ancestral, por lo nuestros; en ese sentido "los saberes ancestrales no sólo evocan el pasado de una civilización, sino que representan un presente de prosperidad y florecimiento de la humanidad que la colonialidad global se empeña en destruir a favor de la explotación" (Rodríguez 2022a: 88). Y resignificar la Educación Comunitaria Universitaria es resignificar a los saberes ancestrales en el rescate de la dignidad del ser humano, de su arraigo a la patria y a su civilización con un pie en su comunidad y una en la patria, en la nación en el amor por la humanidad.

Es sin duda en medio de la crisis colonial de la Educación Universitaria, y de todos los niveles que vayamos a favor de la recivilización de la humanidad, debemos caminar un nuevo horizonte de sentido histórico: defensa de la vida tierra, (des)colonialidad del tiempo y del saber en las resistencias ancestrales de Nuestra América (Arce, 2020)

Sin duda desde lo comunitario y los saberes ancestrales la necesidad de un cambio en la educación universitaria debe apostar de igual manera a otro movimiento de complejidad social, que puede llevar a generar un estado de democracia donde se tiene claro que como ciudadano del mundo planetario se tiene una responsabilidad social

mientras se transita en un marco de interacción comunitaria en horizontal función de derechos y deberes, donde se rescata al individuo con su relación con el entorno natural, con sus congéneres y la construcción de la historia sociocultural, reconocerse entonces como seres cargados de historia y con compromisos históricos (Lemus, 2020a).

Es de reconocer que "los saberes ancestrales nos alimentan de ecosofía y diatopia, al mismo tiempo del respeto a la profunda diversidad de los saberes ancestrales en los que todos podemos aportar a la dignidad humana" (Rodríguez, 2022a: 56); por ello para repensar lo que hasta ahora se instaura como posibilidad de desarrollar programas formativos, que permitan a los sujetos que se están formando, pensar en una práctica profesional comunitaria decolonial a la intervención de esos asuntos que plantean una práctica colonizadora de los sujetos, "no podemos de ninguna manera asumir que se forma un docente con visiones transformadoras bajo la misma opresión y por eso, se hizo necesario irrumpir en los mecanismos opresores que se desarrollan en la universidad para poder encararla con caminos a una metamorfosis de esa práctica" (Lemus, 2020a: 4).

Un educador universitario, con pasión suficiente, debe estar de forma inacabada en un pensar-reflexionar, sobre cómo puede alcanzar sobre su transcendencia como educador, y más aún en la dinámica universitaria, pues, debe revisar cómo va ocasionando el impacto en el crecimiento de sus estudiantes, colegas y, comunidades científicas y de producción; pues "no hay reforma política sin reforma del pensamiento político, el cual supone una reforma del pensamiento mismo, que, a su vez, supone una reforma de la educación, que conlleva una reforma política" (Morín, 2011: 38). Por eso, debe ser menester, revisar si ese pensamiento, está posibilitando el cambio en los estudiantes, si en verdad esa actividad de pensamiento le lleva a esas personas a entenderse, comprenderse, interactuar en el mundo de vida y proyectarse en ese mundo amplio, heterogéneo y dinámico en el cual él o ella es importante.

Pero lo más importante, el amor a la sabiduría, la pasión que el docente está logrando con su didáctica, investigaciones o praxis; si eso está ocurriendo, debe estimularlo a la búsqueda de otras alternativas cada vez más superiores, que le permitan engrandecer más su labor, su desarrollo personal y profesional, por eso, la actividad de educar debe ser vista no como un fenómeno vertical, sino horizontal, donde la historia y en ella la universidad, se recreen desde otro pensar, otras formas de crecimiento emotiespiritual-profesional, desde las cuales se repiensan la investigación, docencia y extensión.

Hoy más que nunca, el docente universitario, en su diario vivir, debe estar cargado de un ejercicio permanente de pensamiento-sentimiento, el pensamiento cómo práctica de existencia que lleva a ocasionar la búsqueda constante de la historia y del porqué de las cosas, la resolución de problemas que son dado por esas cosas o fenómenos, no para estar banalmente en la vida, sino comprometido en la vida, para originar aportes sustantivos desde su existencia, o sea, el docente aportando, cada vez más y mejor; , por eso el sentido planetario es una visión de rescate hoy más que nunca en la profesión docente universitaria, "lo político en la era planetaria, (…) en sus dimensiones humanas fundamentales: de ahí surge el concepto de antropolítico" (Morín, 2011: 12).

El docente, como ser antropolítico, se ve como urgencia en la trama universitaria, en conjunto con los territorios venezolanos y planetarios, pues su práctica ha cedido a simples rituales de obediencia colonial que han consumido a la población a la sumisión y desapropiación personal. Los sujetos en consecuencia en la universidad venezolana han sido dirigidos hacia una dependencia colonizante que hay que pulverizarla, para ocasionar con esas cenizas el renacer de un nuevo sujeto social, empoderado, comprometida con la tierra patria y su futuro ecológico, espiritual, social, económico y político.

Es así, como uno de los grandes retos que se establecen hoy a la docencia universitaria, es ver a través de las fluctuaciones fractales al mundo y de allí que se deba tener claro que no hay parcelas del conocimiento aisladas y atomizadas, sino más bien parcelas porosas, íntimamente relacionadas para la asistencia de lo humano, esto desde un ejercicio antropolítico transcomplejo, pues como advierten los legendarios investigadores de la complejidad Morín y Kern (2006) la "política se vuelve, sin quererlo y muchas veces sin saberlo, una política del hombre" (p.159). Seres capaces de entender su papel en las sociedades y su devenir y el requerimiento de una profunda preparación personal y profesional, para poder entender la vida y lo que en ella ocurre.

Ser docente en la universidad, lleva en consecuencia, rescatar el sentido ecosófico y antropoético de su profesión, que hoy se encuentra con mucho problemas; no se sabe el lugar y el compromiso que se tiene con la tierra patria, con la conservación de la naturaleza, con la preservación de los recursos naturales sin afectar a las generaciones siguientes, se refiere a que no se sabe, pues las evidencias que se ven de desastres naturales, mayores deterioros de los recursos naturales, aumento de las condiciones que atentan con el planeta son cada vez mayores y, no hay respuestas claras por parte de la comunidad de investigadores o científicos para atender el desastre del mismo ser humano.

Al comprender que no hay acciones contundentes para afrontar y minimizar la afectación del equilibrio natural, está claro que las acciones antropoéticas y ecosóficas son por los momentos agendas de compromiso, de convocatorias para que los seres humanos se repiensen en la vida, la profesión y el futuro por venir. Es por eso, que la actual dinámica social y universitaria plantea como reto comprender a lo decolonial. Se debe impactar el pensamiento, en desmoronar el proyecto iluminista, eurocentristas, que ha colmado la vida y las percepciones de los pueblos del Sur, es un compromiso que se presenta desde la docencia universitaria y que se aborda en el presente estudio, con profundo compromiso y esperanza.

Hay una clara posición desde lo que el autor presenta como trabajo de investigación, para incitar a los lectores a entenderse, en ese modelo de pensamiento que ha establecido reglas, principios, normas y verdades absolutas que no pueden ser discutidas ni cuestionadas sino memorizadas y explicadas como han sido creadas y regaladas. En reconocerse, parte del pensamiento de nuestros pueblos que han sido parcelados, atomizados, reducidos, invadidos en las diversas formas de enseñar y de aprender, desde que enseñar y cómo enseñar por eso la "colonización global impone

también nuevas maneras de vivir, de producir y de pensar" (Skovsmose y Valero, 2012: 27).

Lo anterior, propone una idea clara, que los autores se reconozcan y entiendan como seres colonizados, no para sentirse menospreciados, humillados y descalificados, sino todo lo contrario, entender que sus pensamientos han sido invadidos por un ideario soslayador que no le pertenece y que no le es propio y al cual, debe hacerle frente, para originar en nuestras tierras y pueblos el resurgimiento de nuestras verdaderas raíces, historias, culturas e identidades, rescatarnos como sujetos de una gran país y de un gran legado liberador, encontrarnos con nuestro verdadero sentimiento patrio como latinoamericanos; hombres y mujeres de gran valor, esperanzas, sentimientos y luchas heroicas que han marcado pautas históricas.

Es lamentable como las universidades, en particular las venezolanas, han actuado desde un acontecer colonial soslayador imponiendo una educación alienante residida en la memorización pasiva y la reproducción vacía (Solano, 2015). De esa receta mecanicista sigue llena las universidades y esto, es a donde nuestro pensamiento no puede eludir el desafío transcomplejo de decolonizar nuestras mentes, nuestras acciones y nuestros haceres; resulta complejo pero no imposible de asumir y esta es la tarea que desde la investigación, el autor ha pretendido asumir con este trabajo de investigación; para recuperar a la educación universitaria como escenario de construcción de la misma humanidad.

Un proceso que va en contra de la opresión por otro de libertad, donde se recuperan las bases humanas de la enseñanza y se enrumbe procesos claros de quiénes somos y cómo podemos llegar a reconstruirnos desde nuestro legado ancestral soterrado, desde nuevos lenguajes y una nueva lingüística que rescate nuestro saber y reivindique al Sur y a Occidente en combinación con nuevos haceres más humanos, más de pueblo. Esta última idea aproxima, que lo decolonial no execra lo que ha pasado, sino como memoria histórica sirve como base para enfrentar el presente y propone nuevas rutas y posibilidades para el futuro, y por supuesto, seguir construyendo historia.

Descolonizar la vida universitaria, pues se debe atender una nueva visión de la universidad desde lo complejo, transdisciplinar, deconstructivo, ligado, transversal y humano. Se trata en consecuencia en reconsiderarnos ante el mundo como seres históricos, constructores de humanidad y ante eso una actitud clara y contundente, de rechazo a toda forma de opresión y soslayación, esto reiterado de forma permanente; y que debe dar cuenta de un proceso deconstructivo desde el currículo, las normas, los planes, propuestas evaluativas, formas didácticas y todo aquello que dé posibilidad al docente universitario de un ejercicio antropoético.

Así mismo sabemos que "no se pueden dar los cambios y transformaciones necesarias sin una praxis política transformadora y descolonizada, que en las mentes colonizadas y colonizadoras en imposible, se debe ir a desde el pensamiento del Sur, mostrar desde allí al Norte otra forma de vivir sin soslayación" (Rodríguez, 2020c: 127), esto sin duda, conduce a repensarnos a nosotros mismos como personas humanas que formamos humanos y el aporte que estamos dando, que podemos dar para que nuestro país y nuestra gente logren transcender.

Ya Lemus (2020a) señala que esta actitud debe estar íntimamente conectada con el pensamiento subversivo, con la deuda con la tierra madre, de la tierra patria como diría Edgar Morín, eso que nos convoca a romper los esquemas, discursos, ataduras, dependencias, no para quedar en acción pasiva de solucionar todo bajo otro que me atienda, es todo lo contrario, es un accionar donde me reconozco en el otro y ese otro lo invito a que me acompañe en la travesía de crear nuevos sueños, esquemas, conocimientos, formas productivas, pensamiento religado, nuevos escenarios de formación, de evaluación y de crecimiento personal, pues creo en él, en ese sujeto, en lo que puede llegar a ser y en lo que representa históricamente y por eso creo que hay que religar la vida es emergen en la concientización de religar el pensamiento (Morín, 2011) desde el acontecimiento universitario.

La vida universitaria desde proyecto decolonial, hace entonces alusión a transformaciones profundas, dinamismo, atrevimientos, sin estancamientos, sino sumergidos en movimientos de fluidez y transcendencia. Se hace referencia, de estados inestables, gaseosos, porosos, donde cada punto se encuentra con otros e interactúa uno a otro, se insiste, a la existencia de planos de conexiones e interconexiones. El termino transmodernidad nos permite captar a través de las acciones universitarias la complejidad de la vida, no rechaza la modernidad, su historia, constitución, dinámica, mecanismos de poder entre otros asuntos.

La transmodernidad no se enquista en supremacías y absolutencias, sino, que parte de la misma complejidad para transformarla y ocasionar transcendencia humana e histórica, es una convocatoria a involucrar desde el sentimiento humano "educar en la reflexividad, el asombro, la resistencia y la percepción de las transformaciones sociales, incorporar la teoría compleja, invita a integrar la relación individuo-sociedad-especie, trilogía desde la cual se pueden superar las cegueras educativas y reorganizar el conocimiento" (Andrade, Leguizamo y Vergara, 2018: 495).

Lo transmoderno, conduce a trabajar las identidades sociales nacionales, étnicas e hibridas o mestizas. Por eso, entenderse dentro de la transcomplejidad desde el sentimiento humano hace referencia a "organizar los conocimientos de forma transdisciplinar; implica sistematizaciones cognitivas-afectivas de unión, conjunción, inclusión, implicación y de separación, oposición, diferenciación, clasificación" (Rodríguez, 2020c: 132). Así, la universidad, en este momento, necesita de docentes con pensamientos complejos, con visión transcompleja donde la deconstrucción, el re-ligaje luego del des-ligaje (Rodríguez 2019), lo complejo, transdisciplinar y el sentipensar, deben conjugar, para realzar nuevos valores en un nuevo pensamiento de docentes y estudiantes que valoran un nuevo acontecimiento constructivo del pensamiento.

Se necesita de hombres y mujeres con sentipensamientos abiertos al cambio, a entenderse como seres inacabados, múltiples, dinámicos, heterogéneos y en constante cambio y es por eso que su pensamiento se flexibiliza para entenderse en un movimiento histórico con dinámica deconstructiva de quien es él, que representa, y las posibilidades que se pueden dar gracias a él. Es difícil esta tarea para el docente de hoy, más cuando su estructura mental fue formada y estructurada bajo una inquisición

de sumisión y opresión; donde todo tiene orden, disciplina, estabilidad y, al remover eso, le crea inestabilidad, pues se cree que eso debe ser el inicio de nosotros los docentes universitarios.

Es necesario entendernos inestable, ante un mundo donde todo tiene solución y no hay nada por buscar ni resolver, porque las recetas están dadas. Debe también resultar para los docentes en las universidades dudoso que los textos o libros no reflejen nuestras historias, nuestras culturas, nuestras familias y por eso debemos comenzar un proceso deconstructivo que permita rescatar las esencias, fe y estimas que se han perdido como pueblos.

Por eso, los docentes investigadores universitarios, deben entenderse en procesos de profundidad humana, de crecimiento profesional y espiritual para comprenderse en otra tarea, en ser peregrinos en la misión de educar almas y mentes, acompañarlos en ese peregrinar pasará por entender cómo su didáctica deberá tener contextualidad, cómo rescatar los saberes soterrados y los científicos y de allí la diversidad pedagógica y evaluativa que puede usar para el aprendizaje, pero esto no será fácil, necesitará de otra conformación del sujeto docente que habrá que atender con profundidad, para que éste no quede atrapado en las garras engañosas de la colonialidad-modernidad-postmodernidad para sólo cambiar nombres, asuntos administrativos y en sus esencias seguir con actitudes opresoras y soslayadoras del ser.

El docente investigador universitario debe comprender, re-entenderse en consecuencia como agente antropolítico, que construye política con su acción y servicio. Pues entiende que su papel fundamental, es ser un agente de servicio con lo otro y al otro, a quien le extiende la mano para acompañarlo en la travesía de con-formarse en la vida misma. Lo antropolítico visto como servicio permanente, de dar siempre lo mejor de sí mismo, con actitud sincera llena de humanidad, donde el docente piensa al estudiante bajo un encuentro de entendimientos, propuestas, religajes de múltiples desafíos para superarse. Lo antropolítico, como un ejercicio de vida social, de ética, responsabilidad, razón de ser, inspirada en el dialogo con sus comunidades y el mismo accionar del docente, que se revitaliza en ese encuentro.

El investigador docente universitario, con involucración decolonial, sin duda alguna no pasará por la historia sin hacer huella, pues este al establecer vínculos, redes y conexiones con el entorno, permitirá su reconocimiento como actor social y eso le permitirá también crear otros escenarios para sacudir el aula, el ambiente universitario y social; desde otros mecanismos de encuentro de pasión y crecimiento espiritual de los seres humanos, pasando a recrear los contenidos en eventos dentro y fuera del aula de clase, el aula ya no será en consecuencia considerada igual, pues, traspasa del entendimiento de espacio físico, a espacio imaginario-planos paralelos, planos transmuros, planos ecocomunitarios donde los saberes se recrean desde una visión contextual, libre y llena de alteridad.

Al referir las ideas anteriores, González (2009) advierte que esta situación que se ha venido asumiendo es compleja y se debe asumir la metacognición como aproximación que se desprende de la complejidad como fenómeno que asiste al pensamiento del educador, desde un pensamiento re-ligante, se usa el – separabilidad en Rodríguez

(2019), que da cuenta de un profundo proceso de reconstrucción de ideas y procederes que son ahora, bajo esta mirada, insuficientes para atender a la humanidad que se gesta en los centros educativos, pero desprendido de toda visión reduccionista y soslayadora que pretendiese con intenciones perversas construir medios de opresión alienantes para los seres.

Hoy como docentes responsables nos encontramos no sólo desde las acciones pedagógicas e investigativas, responsabilizados en rescatar la historia, no sólo de los legados de nuestras civilizaciones, más aún aquellas que nos corresponden, nos vemos obligado en la "necesidad de reconstruir en su integridad, y desde el marco de la historia mundial, la identidad histórica de América Latina" (Dussel, 2005: 2). Es necesario volver la mirada a nuestras raíces, culturas y significados propios, retomar tanto a occidente como al Sur como centro histórico que son y que su gente debe revalorizar para entenderse en el marco de un planeta conectado culturalmente.

Nótese que la educación comunitaria universitaria es casi nula, está llena de una falta de sabiduría de una escasa ecosofía que se remite a una ecología fracasada donde lo ambiental se ve separado del ser humano, de la misma manera que los saberes ancestrales.

La formación del ser humano, donde se piensa la "integración comunitaria, bajo el entendido de proceso humano evolutivo para el quehacer pedagógico y sentido de vida de las y los sujetos involucrados" (Lemus, 2020b: 104). Nótese que en Venezuela mi país, el proceso encubierto colonial, con interés soterrados en el abandono del venezolano y la decidía, lo de salvaguardar los saberes soterrados y sus portadores en una mentira que se llena de ideología, políticos mentirosos en una sequía en todo sentido del pueblo de mi país; de su gente: la historia de la gente venezolana, de los que pertenecen a la historia venezolana, han sido sacadas de los discursos y por eso en los estudios no se recuerda haber leído de la sabiduría popular, lo encubierto y soterrado con alto valor incontaminado y cuáles fueron sus aportes; a las diversas tribus aborígenes Venezolanos: Pemón, Wayuu, Makiritare,Yawarana, Panare, Yukpa, Arawak, Sávila, Guaraúno, Hiwi, Cuiva, Yaruro, Yanomami, entre otras; que antecedieron en legado y de los cuales no se conoce sus modos de vida, cómo la educación se imbricó en sus potencialidades y cómo demostraron posible una vida sustentable (Lemus, 2020).

Seguimos con el momento propositivo de la hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica, que no se desunen en la construcción.

Momento propositivo. Resignificar lo que somos desde la conjunción Educación Comunitaria-saberes ancestrales

Hemos venido insistiendo a lo largo de la investigación en la necesidad de pensarse, como ser humano, con existencia plena y condiciones posibles para su autorrealización. En nuestra reflexión investigativa sobran las razones para reiterar esa invitación. No como acción de auto evaluación castigadora u opresiva de quienes somos y que no hemos hecho.

Se intenta más bien de entenderse en un círculo vicioso que le ha otorgado comodidad y lo ha empujado a la competencia malsana con sus congéneres, desde un pensamiento global colonial que más que tratar su humanidad, hace hincapié en su inhumanidad para poder ser en ese mundo social en el cual está. Lo inhumano, destacado en un sistema de valores tecno-capitalista dónde el propio es codificado como producto o mercancía y lo que posee y sus orígenes son despreciados por otras formas de ver y entender la vida a las cuales no pertenece.

Por eso, es importante y necesario reflexionar que somos, de dónde venimos al que pertenecemos y que territorio nos ofreció su cúmulo genético-ecológico-cultural para ser. Esa posibilidad de encontrarnos como seres ávidos de aprender y querer ser mejores cada día pero que llegado un tiempo fuera apagándose en nuestra propia casa, en ese mismo entorno social y especialmente en los centros de formación. Dónde las normas y los dispositivos de poder dieron un golpe contundente a nuestro pensamiento y nuestras formas de sentir, ver, olor, tratar y entenderse con el otro. Olvidamos en consecuencia una máxima social, somos relación por naturaleza.

Se introduce en nuestra psiquis que el otro y lo otro no tiene valor, por lo tanto, se ansia y se persigue sueños impropios a nuestros territorios y grupos sociales. Nuestros sistema ecológico es fuertemente deteriorado con nuestros usos son importarnos que la madre tierra sufre cada vez más. Se une a ello, el desinterés por nuestros acervos, sintiendo pena con fuerte desprestigio, ser parte de la remembranza que en algunos momentos se hace de ello.

Estamos tratando, que el lector entienda bajo el panorama que hemos encontrado, que es necesario que nos acompañe desde ahora, en otro movimiento de pensamiento que nos lleve a revelar de forma autentica quienes somos y que hacemos para resignificarnos. la Educación Comunitaria Universitaria-saberes ancestrales trae un cambio epistemológico en el conocer en las comunidades y en las civilizaciones, pues imprime un reconocimiento del estatus denigrado ancestrales a favor de conocimiento - saberes en igual grado de importancia, lo que imprime la participación de las comunidades no como relativo folclore sino como científicos en potencia. No se trata de saberes otros, sino de complejizaciones.

El primer paso entonces que convocamos es a entenderse como ser colonizado, y ¿Usted se preguntará yo colonizado? Si habrá que hacer mucha lectura decolonial para entender como todo lo que hacemos y tenemos es producto de ese sistema colonial-moderno-postmoderno y que en su esencia destruye lo que somos como seres humanos conviviales. Tenemos que rescatar nuestra humanidad, no hay duda de ello.

Para lo anterior, necesitamos un sistema de valores que nos permitan desobedecer a un sistema de valores aniquilador por otro donde encontremos al otro ser humano como hermano o hermana que está conmigo compartiendo el viaje de la vida. Ello, de forma armoniosa, alegre dinámica y sobre todo feliz.

Ver al otro como posibilidad de existencia y vida plena pues en mí y en el-ella encuentro la posibilidad de realizar los sueños y expectativas anheladas. Retomar nuestra máxima que somos relación es una necesidad para vernos en los diálogos, para

comprendernos en las acciones, para escuchar nuestros corazones y compartir nuestras risas y alegrías.

Resaltar nuestros valores comunitarios debe permitirnos entendernos como entes culturales que somos hijos de un cultura particular que se entreteje en nuestros territorios para dar color y sabor venezolano, de la mano de un gentilicio apartado de la maldad y el control de las verdades absolutas y entrar en el juego de verdadera y las complejidades que en verdad somos. Pero, ¿Por qué no nos hemos visto así en la educación que tenemos?

El sistema educativo, debe dejar de ser solo textos elocuentes con sentido decolonizador para impactar verdaderamente en los pensamientos, rescatar las auténticas historias locales de las que formamos parte e impactar en el rescate de la madre tierra para mejores condiciones socioambientales.

En ello, la universidad tiene un gran compromiso, como gestora de conocimiento e pacto social, para encarar al sujeto consigo mismo, más con su entorno cultural. Un movimiento civilizacional que permita sacudir-derrumbar las bases postmodernistas-modernistas-coloniales por procesos liberadores, con nuevos movimientos sociales. Estos, con verdadero sentido colectivo, dónde el sujeto social, de pie, en calle laboriosa, encuentre posibilidades de realización, de nuevas construcciones de tejido social, prósperas y fecundas.

La universidad con nuevo diálogo deberá encontrarse con una resignificación en sí misma, para ver en su personal, planes académicos, formas de evaluación y medios de interacción comunitaria, se está seguro que el lector afirmará al igual que nuestras afirmaciones, lo que ha realizado hasta ahora, es solo colonización del pensamiento, muy alejada de las realidades comunitarias que se viven.

Tal vez, el ataque, nefasto y cruel que ha sufrido el sistema de educación superior venezolano en este último tiempo es demostración de ello. La educación superior, fue atacada y destrozada en tus instalaciones sin que se halla hecho algo para defenderla. En la universidad de Oriente, casa del autor, muy a pesar, de lo que sus integrantes y egresados han evocado al momento de obtener se ella, titulaciones, tanto en su himno como en su lema: *Del pueblo venimos y hacia el pueblo vamos*.

El pueblo, no sintió necesidad de defenderla, no hubo identificación y para presión de quienes sentimos el corazón herido por lo que sucedía, vimos como los entes gubernamentales no hicieron nada mientras nuestra casa más alta fue destrozada sin clemencia y solo quedó de ella, sus escombros. ¿Será que esa situación nos lleve repensarnos lo que somos como casa de formación y atención de ese pueblo?

La universidad venezolana debe renacer en un nuevo dialogo social, que permita un mejor intercambio cultural, político, económico y de vida de las comunidades, con verdaderos aportes, sustantivos entrelazados con las voces de las comunidades. No podemos seguir entendiendo a la universidad en una relación horizontal del saber, su horizontalidad es necesaria. Esto último debe entenderse en la posibilidad de escuchar la voz y la experiencia del otro, en lo que tiene que decir y cómo ve posibilidades de solución para la mejora social.

También el sector universitario debe entrelazar vínculos, redes, enlaces y demás formas sociales que permita cambiar la voz y acción universitaria, de forma más pertinente, con nuevos intercambios, intervenciones, otros diálogos; dónde el enseñar-aprender-desaprender-investigar-aprender, sean ciclos inconclusos pero fractálicos y complejos.

La vida y sus acontecimientos, debe ser el motor de pulso del sector social con el universitario, para mejorar cada vez los diversos sistemas, que de por sí son complejos, en movimientos culturales que permita, la consolidación de la identidad de las regiones y de los pueblos. Entenderse en un dúo dialógico, cuyo centro es la prosperidad, en contra de toda forma de obsolescencia retrograda colonial que impida la evolución cultural de la nación. Es una tarea ardua, el autor está consciente que no es muy sencillo, pero si se asume por todos los involucrados con vigor y voluntad, pronto se podrán obtener grandes resultados.

Pensar y repensar-nos en lo que somos, de dónde venimos, que baje cultural representamos, que nos representa y como los conocimientos ancestrales que poseemos los podemos utilizar para generar bienestar, es un comienzo que no debemos declinar. ¿Y la educación comunitaria con los aborígenes y sus saberes ancestrales? Habrá que desprenderse del desprecio a la supuesta no cientificidad de sus saberes; sino conjugarse en sus comunidades sintiéndose parte de ellos y sus necesidades no como colaborativos aprendizaje, sino ellos, los saberes ancestrales cómo centro de lo comunitario que decoloniza lo que sea creído la verdad en el conocer.

Insistimos que la educación comunitaria universitaria -saberes ancestrales se convierte en un binomio de real atención para la nueva acción formadora, es un nuevo orden ontoepistemológica que persiste en la esperanza, como luz para el ser social. En medio de una desesperanza colonizadora que lo anula e inhabilita; lo involucra en un plano psicoemocional dónde puede triunfar, aumentando la fe de si y de los otros.

Es una nueva invitación a leer el mundo social abierto a múltiples posibilidades de interacción-acción, tomando como punto de partida la experiencia, visiones y aprendizajes vivenciados, del cual surge un valor firme que aumenta la condición de Yo ante el mundo. En ese acontecer, el ser social, entiende que su constitución ancestral representa una comunicación esperanzadora, entiende desde el presente lo negativo pero exalta lo positivo que se va logrando. De esta manera se resalta el sí se puede en el pensamiento y la sangre del equipo comunitario elevando la voz de libertad y el amanecer de una nueva era. Para esto, es necesario revisar y hacer conscientes las grandes potencialidades y oportunidades que todos tienen, uniendo esfuerzos y energías comunes para organizar las metas a desarrollar.

La Educación Comunitaria-saberes ancestrales, originará un cambio para cuidar, alimentar y ofrecer condiciones adecuadas para que el ser humano siga construyendo historia. A pesar de que los vientos que traiga la vida misma lo intercepte con resistencia de vida, a esa violencia epistémica que decirme de los demás centros de aprendizaje, familias, amigos, colectividad, comunidad y sociedad en general. Tales circunstancias nos crean una gran alerta para ocultar el gran bagaje cultural que se halla impreso en nuestras comunidades ancestrales y que siempre tratan de opacar, callar,

silenciar y oprimir con actitudes coloniales que utilizan a todos los medios de información y comunicación, ensuciar la humanidad allí presente y vivida. Por eso, la la actitud de resistencia descolonial, es una urgencia a asumir, para defender nuestro origen ancestral y hacerla participe de los caminos comunitarios que entre todos se construyen.

En este menester, los profesionales universitarios, líderes, promotores y actores sociales, deben hacer atención, en ver cómo la humildad, no constituye un asunto externo, sino interno de las personas, para entenderse en una trama relacional que entiende que los procesos sociales y las esperanzas, son el resultado de un trabajo mancomunado.

Por ello, es de gran relevancia, entender que tanto los profesionales como los actores comunitarios, deben entenderse como seres humanos, darle valor, aprecio y cuidar ese tacto sensible de humanidad, apostar por el cuidado más portante: el corazón de las personas. Un tesoro en rescate, pues ha Sido muy golpeado por la colonialidad, más aún, en los que pregonan nuestros saberes ancestrales. Es una revalorización cautelosa, con palabra sincera, aliento esperanzador, profundo agradecimiento, honor, asertividad y respeto.

Este binomio en acción, de seguro, necesita de una buena energía sentipensante, dónde todos y todas se sientan estimados y valorados. Por ello, se presenta como necesario, estar en obediencia a Dios, a su palabra y misericordia, agregado a ello, la atracción positiva de las personas de seguir sus sueños e ideales. Nos deja claro el binomio que tratamos, que los integrantes de los colectivos sociales, se necesitan unos a otros, más que la fuerza popular no actúa a espaldas de la protección de la naturaleza, de su belleza y posibilidades.

Hay que desarrollar un trabajo conjunto con nuestras comunidades ancestrales que nos orienten al rescate de nuestra naturaleza, sus métodos, formas de vida, poseen grandes enseñanzas que pueden permitir unir los avances científicos tecnológicos con esas informaciones para construir visiones antropoéticas para el desarrollo social.

Conocer a nuestras comunidades ancestrales, no solo beneficiará el impacto social, sino económico, cultural e histórico que desarrollamos. El conocimiento de su habla, formas de trabajo, economía - mercadeo, transportes, cultivos, gastronomías, poseen un gran baluarte informativo que debemos conocer-reconocer, para el conocimiento, utilización y legado a nuestras generaciones futuras.

Momento propositivo conclusivo. La educación comunitaria de vuelta al ser humano continúa en avance

Las reminiscencias sobre Educación Comunitaria Universitaria – saberes ancestrales nos dan un vuelco en la concepción de nuestro ser, en lo que sabemos de nosotros y en los errores conceptuales a los cuales nos han sometido y hemos venido creyéndonos escuetamente, inhumanamente en un mundo excesivamente competitivo para denigrar

al ser humano y clasificarlo; que es inutilizarlo o exaltarlo a favor de la dominancia de turno de la colonialidad.

Sin duda, el transmétodo con su hermeneusis en el ser autor, y las categorías ecosofía y diatopia imprimen inacabamiento en la investigación que se presenta producto de la línea de investigación: Integración Comunitaria, Pedagogía y Evaluación en la formación de profesionales. Se analizó la resignificación de lo que somos desde la relación Educación Comunitaria Universitaria y saberes ancestrales. Nos hemos quedado inacabados en el discurso, pero nos sabemos constructores de un mejor destino para la tierra.

Incitamos a la solidaridad, el reconocimiento de los saberes ancestrales como una vuelta a nuestras raíces, y al mismo tiempo como una resignificación de nuestra ciudadanía planetaria. Por ello, invitamos en las universidades, en las comunidades al abrazo de los saberes, a dejarse impregnar de lo no reconocido y ocultado por su especial valor: lo comunitario y los saberes ancestrales. No olvidemos dar respuestas a la pregunta: ¿Si nuestra educación estuviera impregnada en nuestro ser de los saberes ancestrales, de las comunidades nuestras y su pertinencia pudieran colonizarnos y vedar nuestra mente por siglos? La respuesta debe ser evidente en quienes reconocer el valor de la liberación en todo sentido.

Con el amor de Dios en mi vida, su misericordia que abunda como un río caudaloso de agua pura me despido. Los invito a interpelarse a la luz de nuevas maneras de investigar; más allá de las amarras de lo legalizado. Dios guárdanos en tu amor siempre.

Referencias bibliográficas

Álvarez, F. (2020). Los nuevos comienzos y la educación, reflexiones desde el confinamiento. En: CASANOVA, H. *Educación y pandemia. Una visión académica*. México,UNAM.

Andrade, J.; Leguizamo, D. y Vergara, A. (2018). Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. *Revista Kalivando, 10*(2), 495-508.

Arce, M. Caminar un nuevo horizonte de sentido histórico: defensa de la vida tierra, (des)colonialidad del tiempo y del saber en las resistencias ancestrales de Nuestra América. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (91), 150-159. http://doi.org/10.5281/zenodo.4003316

Dussel, E. (1994). *1942. El encubrimiento del otro*. La Paz, Plural Editores.

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e Interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México, UAM-Iz.

Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz, Bolivia, ISEAT

González, J. (2009). *El aula-mente-social como constructo didáctico complejo La metacognición bajo el enfoque de la complejidad.* Tesis de Maestría. Universidad de Manizales. Colombia.

Lemus, J. (2020a). Formación Docente Comunitaria Decolonial en la Universidad Venezolana. *Angolana de Ciencias, 2*(1), 32-55.

Lemus, J. (2020b). Compromiso Docente en la Formación de la Ciudadanía desde el Movimiento Pedagógico Comunitario. *Praxis Investigativa REDIE, 12* (22), 103-121.

Lemus, J. (2022). La transmodernidad en voz y vestido de mujer. *Entretextos, 16*(30), 56-68. https://doi.org/10.5281/zenodo.6410248.

Morín, E. (2008). La política de civilización no debe estar hipnotizada por el crecimiento. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, (3), 143-146

Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, Ediciones Paidós.

Morín, E. y Kern, A. (2006). *Tierra Patria*. Buenos Aires, Nueva edición.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research, 1*(2), 342-386.

Rodríguez, M. E. (2019). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *ORINOCO Pensamiento y Praxis*, Ciudad Bolívar, *11*, 13-3.

Rodríguez, M. E. (2020a). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica Un transmétodo rizomático en la transmodernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas, 20,* 1-15. https://doi.org/10.18294/pm.2020.2829

Rodríguez, M. E. (2020b). Serendipiando con los procesos mentales de la matemática en la complejidad en sentipensar decolonial. *Rev.Int. de Form.de Professores (RIFP), 5,* e020012, 1-23

Rodríguez, M. E. (2020c). La Educación Matemática Decolonial Transcompleja como antropolítica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *25*(4), 125-137. https://doi.org/10.5281/zenodo.3931056

Rodríguez, M. E. (2022a). *Transfilosofía Sentipensante*. Itapetininga, Edições Hipótese.

Rodríguez, M. E. (2022b). Somos naturaleza en la Tierra-patria: visiones decoloniales planetaria-complejas. *Revista Educar Mais*, *6*, 209 – 220. https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2723

Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais,* (78), 3-46.

Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). Acceso democrático a ideas matemáticas poderosas. En Valero, P. y Ole Skovsmose, O. *Educación Matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Colombia: Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación.

Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare, 19*(1), 117-129.

Suárez-Guerra, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia Unemi, 12*(30), 130-142.

Walsh, C. (2014). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el abya yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. En: Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Ecompilado por María Eugenia Borsani y Pablo Quintero. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.

Biodata

José Gregorio Lemus Maestre: Postdoctor en Educación matemática, Pensamiento, Religaje y Construcción de Emergentes Educativos en la Transmodernidad. Doctor en Ciencias de la Educación. Magister Scientiarum en Docencia, Educación Superior. Especialista en Gerencia Educacional. Licenciado en Educación Mención Biología. Docente Asociado a Dedicación Exclusiva, Universidad de Oriente, República Bolivariana de Venezuela. Línea de investigación: *Integración Comunitaria, Pedagogía y Evaluación en la formación de profesionales*. Algunas publicaciones: Formación Docente Comunitaria Decolonial en la Universidad Venezolana. *Angolana de Ciencias*, 2(1), 32-55. Compromiso Docente en la Formación de la Ciudadanía desde el Movimiento Pedagógico Comunitario. *Praxis Investigativa REDIE*, 12 (22), 103-121. La transmodernidad en voz y vestido de mujer. *Entretextos*, 16(30), 56-68. https://doi.org/10.5281/zenodo.6410248.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 81-95
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7867373
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

La lengua materna: esencialidad en la formación del estudiante universitario

Mother tongue: essentiality in training university students

Nanüiki wayuu: jütsüinmaajatü nekirajaaya ekirajaashii julu'u jikii ekirajaayapülee

Mayra Jiménez Alonso
https://orcid.org/0000-0002-3870-5503
maira.jimenez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Evelin Sara Cruz Álvarez
https://orcid.org/0000-0002-0925-6542
evesaracruz93@gmail.com
Universidad de Matanzas, Cuba

Yeissett Pérez González
https://orcid.org/0000-0002-9707-0405
yeissett.perez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Danay de la Caridad Fernández Zamora
https://orcid.org/0000-0003-1989-4051
danay.fernandez@umcc.cu
Universidad de Matanzas, Cuba

Resumen

Se analiza el cumplimiento de las acciones orientadas desde la Estrategia Curricular de Lengua Materna en diferentes carreras y colectivos de año de la Universidad de Matanzas, Cuba, a partir del empleo de métodos de la investigación educativa (los teóricos: histórico-lógico, análisis-síntesis, inductivo-deductivo y los empíricos: observación, revisión documental y encuesta), sustentados en la dialéctica-materialista; los que permitieron la determinación de fortalezas, debilidades y regularidades en relación con el objeto de investigación y posibilitaron el rediseño de acciones que enriquezcan la mencionada Estrategia Curricular a nivel de Universidad para su implementación a corto, mediano y largo plazo.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, estrategia curricular, lengua materna, profesional competente

Abstract

This paper analyzes the fulfillment of the actions oriented from the Mother Tongue curricular strategy in different careers and year groups of the University of Matanzas, from the use of educational research methods (theoretical, historical-logical, analysis- synthesis, inductive-deductive and empirical: observation, documental review and survey), supported by the materialist dialectic, which allowed the determination of strengths, weaknesses and regularities in relation to the object of investigation and made possible the redesign of actions that enriches Mother Tongue curricular strategy at the university level for its implementation in the short, medium and long term.

Keywords: teaching-learning, curricular strategy, mother tongue, competent professional.

Aküjia palitpütchiru'u

Analaana achikirü jükaraloutse jü'yataayapülee jamüinjatüin jukua'ipa ju'unajiria tü anüikii nanüikimaajatü wayuu julu'upüna jupushuwa'aya ekirajawaa eekalü julu'u jikii ekirajiapülee Matanzas Kuuwa, jükajee jukua'ipa jüchejaaya kasa mochoojuusalü julu'u ekirajawaa (ashajüüshiru'u, achikua a'u, jüsanaaya wajaachounlu'u, matsakuolu-müleukualu'u jee tü aküjüüsha'alaka: ananajaa, aasheje'eraa karaloutta jee jüsakiijia) ojuittiruushi jünüikiru'ujee karaloutta kanaraalatkaa; asawataka jamakua'ipalüinjatüin jütsüin, jupounuase jee ja'anasia jupuno'u a'yatawaaka ojuitiraka jamakua'ipalüinjatüin jüchejaale awashirajüinjatkaa tü aküjünüipaka Ju'unajiria Karaloutta julu'upüna Jikii Ekirajiapülee Muleuyuu jüpüla jüitaanajatüin wajaachon, yauulerü jee kakaiyou.

Pütchi katsüinsükat: ekirajawaa-atüjaa, ju'unajiria karakoutta, anüikii nanüikima'a wayuu, katüjalashii yalayalashii.

Introducción

La Universidad es la institución social que logra contribuir, de un modo más integral y completo, a la preservación, desarrollo y promoción de la cultura de la humanidad mediante la formación de profesionales competentes, que hayan aprehendido su papel transformador desde su propia cultura e identidad y sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos, durantes sus estduios universitarios, en bien de la sociedad.

La universidad cubana actual tiene como objetivo primordial preparar a los profesionales para un desempeño exitoso en la sociedad, por lo que ha de incidir en que estos alcancen una sólida preparación científica y técnica, adquieran una amplia formación humanística y se caractericen por un alto nivel de compromiso social.

Para alcanzar estos propósitos es indispensable una formación básica en la que los estudiantes universitarios se apropien de los modos de actuación, y de las competencias fundamentales características de su desempeño profesional. Elementos esenciales que junto al conocimiento y correcto uso de la lengua materna les permitirá ejercer con eficiencia su labor una vez egresados; pues asumiendo lo expresado por Daniel Cassany (1994, p.84) "el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la

lengua y el objetivo real de su aprendizaje"; aprender y conocer la lengua significa aprender a usarla, a comunicarse mejor en situaciones y espacios más complejos.

Es preocupación de los docentes que el estudiante llega a cursar estudios en estos planteles educativos mostrando deficiencias relacionadas con la lectura, la expresión oral y la escrita; y que transitan de año en año sin resolver estas problemáticas; aun cuando es tarea de todo docente contribuir al desarrollo de habilidades propias de la lengua materna, pero que a su vez constituyen habilidades generales necesarias para todas las asignaturas y disciplinas del currículo.

La lengua materna –la "primera que una persona aprende a hablar"; de maternus: *mater* (madre) y *nus* (procedencia, pertenencia)– es instrumento natural de pensamiento y comunicación, de expresión de identidad y cultura (Extremera, 2022, p.2); es con la que interactúa con el mundo que le rodea, con la que se explica a sí mismo y a los demás; por ello, darle la importancia que tiene y la atención que requiere, en todas las carreras de la Universidad de Matanzas, es objetivo esencial del proyecto de investigación "Comunicación y lectura en y desde la Universidad: innovación para el desarrollo sostenible", en la Universidad de Matanzas.

Una de las tareas esenciales del proyecto de investigación es el seguimiento e implementación de la Estrategia Curricular de Lengua Materna, la cual ha de favorecer el dominio de las habilidades profesionales de la lectura, análisis y construcción del discurso académico y científico que sustentan el proceso de formación integral de los futuros profesionales, concretándose en el desarrollo de las habilidades hablar, escuchar, leer y escribir.

En correspondencia con lo anterior, el objetivo de este trabajo es proponer un sistema de acciones que enriquezcan la Estrategia Curricular de Lengua Materna, sustentado en el diagnóstico realizado y en función del desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes de las carreras de la Universidad de Matanzas.

Métodos

El cumplimiento de las acciones propuestas en la Estrategia de Lengua Materna para el curso 2022 es el aspecto esencial analizado en este trabajo, lo que conlleva al rediseño y elaboración de nuevas acciones para su futura ejecución, en un corto, mediano y largo plazo; para ello se asume el método general de la *dialéctica materialista de la filosofía marxista - leninista*, que orientó la aplicación de métodos de la investigación educativa de los niveles teórico y empírico.

Los métodos téoricos (*histórico-lógico, analítico-sintético e inductivo-deductivo*) posibilitaron valorar diacrónicamente el tema de investigación, realizar la revisión de los referentes bibliográficos, así como la identificación de las fortalezas y debilidades en el diagnóstico; además de deducir las principales regularidades

Los métodos empíricos utilizados en el desarrollo de esta investigación (*revisión documental, encuesta y observación*) permitieron recolectar información sobre la implementación de las acciones de la Estrategia Curricular de Lengua Materna en las

carreras de la Universidad de Matanzas y analizar la documentación relacionada con el tema que se investiga.

Se aplicó de modo sistemático la *revisión de documentos*: mapas curriculares de carreras y estrategias educativas de año académico, producciones científicas para participación a eventos y publicación de monografías, con énfasis en la Facultad de Educación en las Licenciaturas en Educación, en las especialidades de Geografía, Logopedia, Educación Especial, Educación Primaria y Educación Preescolar; en la Facultad de Idiomas en las especialidades de Español-Literatura, Lenguas Extranjeras (Inglés) y Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera; en la facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, en las Licenciaturas en Educación, Educación Artística y Marxismo-Leninismo e Historia y en la facultad de Ciencias Técnicas la carrera Licenciatura en Educación, Informática; además de se aplicó una *encuesta* a estudiantes con los objetivos de comprobar qué importancia reviste para ellos el uso correcto de la lengua materna y el desarrollo de habilidades propias de esta y conocer qué tratamiento se le da a la lengua materna en las clases a partir de la percepción de los estudiantes universitarios.

Otro de los métodos aplicados fue la *observación* con el objetivo de comprobar la participación de los estudiantes de las carreras anteriormente mencionadas en las actividades extensionistas relacionadas con la lengua materna y su incorporación a las manifestaciones artísticas de creación literaria, oratoria y narración oral.

Resultados

La revisión bibliográfica sobre el tema permitió determinar que el conocimiento y las experiencias acumuladas que forman el universo cognitivo de un individuo, se obtienen de la interrelación que establece con la realidad objetiva que lo circunda, en la que se desarrolla, y de la realidad subjetiva o interior que lo define como tal. Abarca, también las habilidades desarrolladas a través de las cuales muestra su sapiencia, convencionalismos socioculturales, creencias, valores y su ideología.

Todo ello lo exterioriza y actualiza mediante su comportamiento social y lingüístico, en los procesos comunicativos, en las diferentes actividades y los diversos contextos sociales en las que interactúa (institución educativa, familia, círculo de amigos, centro de práctica preprofesional, entre otros).

En esos espacios el uso que se hace de la lengua materna es una carta de presentación que acompaña al hablante para toda la vida, de ahí la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y uso correcto, que a decir de Luis A. Ramírez Peña descansa en la satisfacción de tres necesidades básicas: “la necesidad de interactuar o de relacionarse con los demás, la necesidad de conocer y la necesidad de expresarse” (Citado por Roméu, 2013, p.45).

La lengua materna “juega un papel esencial en la formación de valores, en el afianzamiento de la cultura, en la creación de sentimientos de pertenencia y en la conformación de una actitud social” (Domínguez, 2020:1) y es hoy, su estudio,

conocimiento, uso correcto y preservación, de gran interés para investigadores y pedagogos a nivel mundial (Pando, 2014; Carlino, 2018; Cassany, 1994-2021; Vázquez, 2021; Álvarez, 2022; Silva, 2022) y nacional (Colomé & Fernández, 2017; García, Fierro & Montaño, 2019; Extremera, 2022), quienes desde sus posiciones académicas impulsan la búsqueda de soluciones al detrimento del uso inadecuado de la lengua, a la enseñanza y el respeto por las lenguas vernáculas o nativas, la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras y al desarrollo cada vez más necesario de las habilidades comunicativas en el estudiantado en todos los niveles de enseñanza, lo cual revela la pertinencia de esta temática investigativa.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua como medio de desarrollo social, cultural y de expresión humana es en el contexto educativo cubano un tema de permanente preocupación para especialistas, investigadores y pedagogos; “por lo que su cuidado como patrimonio nacional y cultural, ha constituido uno de los problemas didácticos de interés en los diferentes procesos de perfeccionamiento por los que ha transitado el Sistema Nacional de Educación” (Pérez & García, 2020, p.345)

La lengua materna en todos los niveles de enseñanza ha sido objetivo esencial desde todos los tiempos. Atendida como asignatura priorizada, desde el nivel primario hasta el universitario, se le ha dado seguimiento mediante programas nacionales y resoluciones (Programa Director de Lengua Materna, Programa nacional de lectura, Instrucción No. 1 del MES, Resolución No.5/2016, entre otras), que han orientado el trabajo de todo docente, desde la asignatura que imparte, para que contribuya a que los estudiantes aprendan a comunicarse: a hablar, escuchar, leer y escribir; aprendan a producir textos orales y escritos con dominio del código lingüístico y con las especificidades propias de su profesión, una vez graduados del nivel universitario, dignificando cada una de las profesiones aprendidas; “hablar o escribir correctamente es asunto de primer orden, pues en la lengua, que ante todo entraña un valor de identidad, somos” (Montaño, 2020, p.1)

El uso adecuado de la lengua materna en los diferentes contextos y situaciones comunicativas “constituyen elementos esenciales para el desarrollo del individuo como ser social, de ahí la importancia que adquiere la lengua en su estrecha vinculación con el pensamiento y su intervención directa en la adquisición y transmisión de los conocimientos” (Jiménez & Pérez, 2021, p.1), lo cual supone para el estudiante universitario desarrollar habilidades que le permitan convertirse en un comunicador competente.

Lograr que de las aulas universitarias, sin distinción de profesión, se graduen profesionales poseedores de una competencia comunicativa, que les permita un mejor desempeño lingüístico y profesional y que hagan galas de su dominio idiomático, es el sueño de todo profesor de lengua; pero apreciar cómo este desarrollo de habilidades comunicativas les permite desenvolverse de forma eficaz con otras personas, les favorece a la integración y aceptación tanto en grupos sociales como labores, que los ayude a sertirse seguros, reforzando su autoestima; más que de los profesores de lengua es el sueño de todo docente que incide, desde su asignatura, disciplina y modos de actuación, en la formación integral de ese profesional.

Lo que indica que lograr la formación de un futuro profesional competente en el uso de su lengua materna es desarrollar la habilidad para "saber qué decir, a quién y cómo decirlo", comportándose de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad lingüística. Ello implica, según Socorro Aguayo (2022):

> (…) respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y las de los otros niveles de descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Esta competencia comprende un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en los diferentes grupos y ámbitos sociales específicos. Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales, y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa (p.1).

Por ello, trabajar arduamente en función de que el estudiante que se forma en las aulas universitarias comprenda lo que lee y escuche, hable correctamente, escriba con buena ortografía, aprenda a tomar notas, haga uso correcto de las técnicas para rescatar la información relevante en los textos, y construya textos científicos de acuerdo a su perfil, es tarea ineludible de todo docente universitario, pues "de vital importancia resulta el papel del profesor como mediador esencial en la actividad y los procesos de interrelación y comunicación social" (García, Fierro & Montaño, 2019, p.4) que establece el estudiante en su proceso formativo.

En los elementos teóricos anteriores se ha sustentado la elaboración de la Estrategia Curricular de Lengua Materna en la Universidad de Matanzas, cuyas acciones tienen salida en las estrategias educativas de las carreras y de los años académicos y que permiten evaluar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

En un primer momento de la investigación se aplicó la revisión de documentos para constatar qué ubicación se le da a la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en los planes del proceso docente y los mapas curriculares de las carreras. Ello permitió comprobar que con la implementación del Plan de estudio E, caracterizado por una mayor flexibilidad y determinación de las carreras en relación a las asignaturas del currículo propio y optativo/electivo, que han de componer cada cohorte, las carreras muestran una mayor inclinación en priorizar en todos los currículos (base, propio, optativo/electivo) asignaturas con contenidos propios del perfil del profesional, observándose la escasa ubicación de asignaturas relacionadas con la lengua materna; aspecto este que fue muy tomado en cuenta en la elaboración del anterior plan de estudio, el D, ya que en él todas las carreras de perfil pedagógico impartían en su primer año la asignatura Práctica integral de la Lengua Española (PILE), con contenidos específicos en función de desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes. Elemento al que se le restó importancia en algunas carreras pedagógicas en la conformación del nuevo plan de estudio.

De las carreras muestreadas las de Licenciatura en Educación: Español-Literatura, Geografía, Logopedia, Educación Especial, Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Laboral e Informática y Lengua Inglesa con segunda lengua extranjera, mantienen la asignatura PILE en su primer año, en la mayoría de los casos con el nombre de Lenguaje y Comunicación, y en dos de ellas (2) en sus currículos propios imparten asignaturas sobre la redacción del texto científico. En el caso de las carreras Licenciatura en Educación, Educación Artística y Marxismo-Leninismo e Historia ubican la asignatura PILE, la primera en el currículo propio y la segunda en el optativo, ambas en el primer año de la carrera.

En un segundo momento se procedió a la revisión de las estrategias educativas de año, se pudo constatar que las acciones, referidas a la lengua materna, propuestas y conciliadas con los estudiantes están, fundamentalmente, relacionadas con la dimensión extensionista, en función de la participación en actividades del Festival universitario de libro y la lectura (FULL), en las actividades por el Día del idioma (Concurso de Lengua y Literatura en las modalidades: lectura, narración oral, declamación, oratoria, construcción de textos y ortografía) y en la integración del movimiento de artistas aficionados en las manifestaciones de teatro y creación literaria; no implementándose aquellas consideradas como las más importantes que están encaminadas al desarrollo de habilidades comunicativas desde la dimensión curricular.

Las acciones anteriores fueron comprobadas mediante la observación y monitoreo de la participación de los estudiantes en las actividades extensionistas relacionadas con la lengua materna y su incorporación a las manifestaciones artísticas de creación literaria, oratoria y narración oral, comprobándose que los estudiantes de las carreras muestreadas solo asistieron a aquellas actividades a las que fueron convocados por su facultad y ejecutadas por ellos mismos, no asistiendo al resto que fueron organizadas y planificadas por otras carreras, la Cátedra de lectura y escritura de la Universidad y por el propio departamento de extensión universitaria. De igual manera, se comprobó que la incorporación a las manifestaciones artísticas relacionadas con la lengua materna es muy escasa.

En relación a la revisión de producciones científicas para la participación de los estudiantes a eventos, (se hizo énfasis en las ponencias para el Fórum Científico Estudiantil a nivel de carreras), y la publicación de monografías se pudo comprobar que las temáticas menos abordadas son las referidas al desarrollo de habilidades de la lengua materna, y que tanto en la redacción de este tipo de texto científico (ponencias) como en las monografías se repiten las mismas deficiencias en el cumplimiento de las normas de redacción y el estilo del texto científico, entre las que se destacan: la alteración en el orden lógico de la exposición de las ideas y dificultades en la relación de precedencia entre párrafos, ausencia de conectores para mantener la coherencia entre párrafos (en los casos en que se usan se repiten los mismos, incorrecta construcción de párrafos: fraccionamiento, repetición de palabras, ideas inconclusas y pérdida de la idea central, utilización de pronombres ambiguos (no quedando claro el antecedente de cada pronombre), inadecuado uso de los signos de puntuación, incorrecto uso de conectores gramaticales para citar un autor o de expresiones antes de nombrar al autor); párrafos muy extensos, abuso de oraciones subordinadas que alejan

la forma verbal del sujeto; uso indebido de abreviaturas, acrónimos y siglas y no uso del lenguaje impersonal. Además de incoherencias e ideas inconclusas.

En cuanto a la encuesta se le aplicó a un total de 164 estudiantes, pertenecientes a las carreras Licenciaturas en Educación, anteriormente mencionadas de las facultades de Educación, Idiomas, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Técnicas, todos del primer año de cada carrera. De ellos el 56.09 % (92 estudiantes) afirma que les gusta leer, aunque ninguno lo hace diariamente. El 46,3 % (76 estudiantes) lo hace cuando puede, mientras que el resto lo hace al menos una vez por semana. El 100 % de los estudiantes prefiere leer en formato digital. El 100 % se acerca a la lectura en busca de información para actividades curriculares o para darle solución a tareas o ejercicios del estudio independiente orientado por las asignaturas que cursan.

El 100 % de los encuestados refiere que a veces sus profesores realizan en clases actividades a favor del uso correcto y cuidado de la lengua materna, principalmente los profesores de las asignaturas Lenguaje y Comunicación e Introducción a la Especialidad. Entre los tipos de actividades que citan se encuentran la lectura de textos de diferentes tipologías, las evaluaciones orales, la exposición de determinados trabajos y la escritura correcta de los términos propios de la asignatura y exponen que no se realizan promociones de libros que los motiven a leer. Aunque el 73,7 % (121 estudiantes) explica que las lecturas que se les proponen son solo aquellas que deben leer para profundizar en los contenidos recibidos y que son escasas las actividades en las que se les exige la producción escrita.

El 25 % (41 estudiantes) considera no adecuado su desarrollo alcanzado en las habilidades relacionadas con la lengua materna, mientras que el 37,1 % (61 estudiantes) lo considera poco adecuado. El resto afirma que posee un adecuado desarrollo de dichas habilidades. Y el 84,1 % (138 estudiantes) cita la escritura, como la habilidad en la que presentan mayores dificultades.

Además, un 89,6 % (147 estudiantes) marca como una gran dificultad para ellos la toma de notas y la realización de resúmenes, lo que influye considerablemente en la autogestión del conocimiento.

El 92,6 % (152 estudiantes) asegura conocer que existen resoluciones relacionadas con el correcto uso de la lengua materna y que se aplican en las evaluaciones escritas y orales, pero de ellos, 116 estudiantes (76,3 %) desconocen qué es lo regulado para su año académico.

Discusión

Los documentos normativos consultados en los que se evidencian precisiones en relación a las estrategias curriculares y los datos presentados con anterioridad permiten determinar, en este trabajo, fortalezas y deficiencias en relación a la implementación de acciones derivadas de la Estrategia de Lengua Materna de la Universidad de Matanzas.

Las normativas revisadas exigen que las estrategias curriculares, con énfasis en la lengua materna, deben ser atendidas desde el adecuado tratamiento didáctico y metodológico y un correcto accionar desde las carreras y colectivos de años, de manera que el proceso de formación del estudiante universitario contribuya a formar en él un sentido de responsabilidad y apego por el buen uso de la lengua materna, como expresión de identidad nacional.

Entre los documentos normativos analizados se destacan:

- Documento Base para el Diseño de los planes de estudio "E", 2016:

> La instrumentación de las estrategias curriculares (…) prepara al estudiante para resolver los problemas con una visión más integral, tal y como se presentan en la realidad y proponer alternativas de solución buscando racionalidad económica y beneficio social (…) se deben concretar en los años académicos, disciplinas y asignaturas de la carrera. (p.26)

- RESOLUCIÓN 47/22. Reglamento Organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias (Capítulo IX. TRABAJO METODOLÓGICO. SECCIÓN PRIMERA. De la realización del trabajo metodológico:

> Las estrategias comunes en la actualidad son: la formación humanista del estudiante, la formación económica, jurídica, ambiental, cívica, patriótica y de historia de Cuba, el empleo generalizado de las tecnologías de la información y las comunicaciones; el correcto uso de la lengua materna, la comunicación en el idioma inglés; el uso de diversas fuentes bibliográficas en diferentes idiomas, entre otras. (ARTÍCULO 247.3, p.7)

Estas precisiones y los datos presentados producto de los métodos de investigación aplicados permiten determinar fortalezas y deficiencias en relación a la implementación de acciones derivadas la Estrategia de Lengua Materna de la Universidad de Matanzas y la toma de decisiones en relación a su rediseño y seguimiento; por cuanto tanto la Estrategia Curricular de Lengua Materna como las otras a las que se hace alusión en la Resolución 47/22, tienen la finalidad de asegurar la calidad de la formación integral del profesional mediante el proceso docente, laboral-investigativo y extensionista, y "favorecen la orientación de los diseños de las carreras de la educación superior hacia las necesidades socioculturales contemporáneas con mayor pertinencia y sentido integrador" (Milian & Valdivia, 2016, p.80).

Fortalezas:

- Preocupación e interés de la dirección de la Universidad por egresar comunicadores eficientes, poseedores de una competencia comunicativa que les permita un mejor desempeño en los contextos labores en los que se inserten.

- Cooperación y disposición de los directivos de las facultades y carreras muestreadas, así como de los profesores y estudiantes para la aplicación de los métodos investigativos.
- La existencia de una fundamentación teórico-metodológica derivada del proyecto de investigación sustentada en resultados de tesis de doctorados y maestrías que favorecen la eficiencia y efectividad de la aplicación y seguimiento en la práctica de la Estrategia curricular de Lengua Materna.
- Desarrollo de las actividades de lectura y escritura organizadas por el departamento de extensión universitaria de la Universidad, los miembros del proyecto de investigación y la Cátedra de lectura y escritura en función del desarrollo de las habilidades propias de la lengua materna y el gusto por la lectura.

Debilidades:

- Limitada ubicación de asignaturas relacionadas con la lengua materna en los currículos base y propio de las carreras en el Plan de estudio E, menor en comparación con el Plan de estudio D.
- Pocas acciones en las estrategias educativas de año encaminadas al desarrollo de habilidades comunicativas y al estudio y uso correcto de la lengua materna en la dimensión curricular, en la formación académica y la laboral-investigativa.
- Poca participación de estudiantes a concursos de lengua materna, actividades del FULL, eventos de lengua y literatura, así como escasa incorporación de estudiantes a las manifestaciones de creación literaria, oratoria y narración oral.
- En las producciones científicas de los estudiantes como ponencias y monografías se aprecian deficiencias relacionadas con el cumplimiento de las normas de redacción y estilo del texto científico.
- El acercamiento de los estudiantes a la lectura está ceñido a la realización de actividades de estudio independiente e investigación, no así a la lectura por placer y disfrute.
- Los docentes que imparten asignaturas del área de la literatura y la lingüística realizan en sus clases algunas actividades que incentivan a los estudiantes a leer y escribir; el resto no lo hacen por lo que inciden escasamente en el desarrollo de habilidades de la lengua materna.
- Los estudiantes dedican muy poco tiempo a la lectura para la autogestión del conocimiento.
- Los estudiantes exponen que no les gusta escribir y consideran esta habilidad como la menos desarrollada.

- Los estudiantes presentan escaso desarrollo en habilidades necesarias para cursar una carrera universitaria como lo son la toma de notas y la utilización de técnicas para rescatar la información relevante en los textos.
- Los estudiantes desconocen las resoluciones relacionadas con el correcto uso de la lengua materna y lo qué está regulado para su año académico, lo que denota que no se le da cumplimiento por parte de los docentes a estas normativas.

Atendiendo a los resultados analizados (fortalezas y debilidades) se proponen nuevas acciones a incorporar a la estrategia de lengua materna a nivel de Universidad, para su rediseño en vísperas de un nuevo curso escolar.

Acciones:

- Aplicar diagnóstico inicial a estudiantes de nuevo ingreso para evaluar nivel de desarrollo de habilidades en idioma materno.
- Analizar con las carreras el diseño e implementación de asignaturas, con énfasis en el currículo propio, que permitan profundizar en diversos aspectos relacionados con la lengua materna con un eminente carácter práctico (Talleres de lengua, Redacción del texto científico u otros textos académicos).
- Desarrollar encuentros de conocimientos y concursos de habilidades sobre el idioma materno en los niveles de brigada, año, y centro.
- Promover el desarrollo de investigaciones científicas estudiantiles en las que se vinculen los contenidos y problemáticas propias de las especialidades con la lengua materna.
- Incorporar a la defensa de los proyectos de cursos, informes de las prácticas laborales, el trabajo de diplomas y exámenes estatales un especialista de lengua materna que imparta docencia en la carrera o facultad.
- Implementar el control de la aplicación de la Resolución No.5/2016, relacionada "con las capacidades comunicativas básicas que deben tener los estudiantes de pregrado y posgrado en cualquiera de sus formas organizativas (…) relacionadas con el manejo de la ortografía, la redacción y la expresión oral" (1).
- Promover la realización de exámenes orales en aquellas asignaturas que sus contenidos teóricos lo permitan.
- Ofrecer cursos optativos/electivos atractivos relacionados con la lengua materna que incentive a los estudiantes el cursarlos.

- Exigir en el contexto de la práctica laboral la labor ejemplarizante de cada profesional en el cumplimiento de manifestaciones adecuadas de conductas verbales y comunicativas.
- Promover lecturas desde los grupos docentes con una jornada dedicada a la lectura de textos o libros afines a los intereses de las carreras según sus perfiles.
- Incentivar desde la docencia el trabajo con los parámetros o indicadores para la evaluación de la expresión oral, la lectura, la correcta escritura y la ortografía, en las diferentes formas de evaluación.
- Preparar tanto a docentes como estudiantes en la utilización de las diversas técnicas para rescatar la información relevante en los textos (resúmenes, esquemas, mapa conceptual, diagramas).
- Proyectar la realización de dictados de palabras, con énfasis en aquellas que constituyen el vocabulario técnico de las asignaturas.
- Crear murales de divulgación sobre la Nueva ortografía de la lengua española, curiosidades ortográficas y de la lengua materna y sobre efemérides y personalidades relacionadas con el idioma.
- Reconocer a aquellos estudiantes y profesores que se destacan en la promoción de la lectura y las actividades relacionadas con la lengua materna en murales, boletines de carreras, periódico universitario y portal de la universidad.

La enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en su carácter interdisciplinar e importancia vital en los procesos de formación del estudiante universitario, a fin de graduar profesionales competentes en todos los sentidos, conlleva una gran responsabilidad para investigadores y profesores de la enseñanza universitaria, sustentada en la necesidad de conyugar esfuerzos para incidir en el desarrollo de las habilidades de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir; tan primordiales para lograr vencer los objetivos propuestos en cada currículo y que sirven de base para el desarrollo de otras habilidades generales, que les permitirán al futuro profesional, una vez egresado, desempeñarse eficientemente.

Desde la didáctica y la metodología se requiere que el docente sea más creativo e innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas, haciendo uso eficiente y correcto de la lengua materna como herramienta indispensable para la adquisición de nuevos conocimientos y dé cumplimiento a las acciones que desde la Estrategia Curricular de Lengua Materna a nivel de Universidad se orientan y tienen su expresión en las estrategias educativas de las carreras y años académicos.

Referencias bibliográficas

Aguayo, S. (2022). “Competencia comunicativa". *Cuardenos Fronterizos, 19*(6). https://www.revistas.uacj.mx

Álvarez, P. (2022). “*La importancia de aprender en la propia lengua: el ejemplo de Sudáfrica*.2 https://www.theconversation.com

Carlino, P. (2018). “Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias”. *Signo y pensamiento, 36*(71), p.16-32. https://www.aacademica.org

Cassany, D. (1994). “*Enseñar lengua”*. Barcelona, España, Editorial Grao

Cassany, D, et al. (2021). “*El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativa”s*. https://www.dialnet.unirioja.es

Colomé, J.A. & Fernández, A. (2017). “El contexto sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna”. *Atenas, 1*(37). https://www.redalyc.org

Domínguez, I. (2020). “*Intervención en el encuentro del presidente Miguel Díaz Canel con profesores de Lengua Española y Literatura de la Universidad de Ciencias pedagógicas “Enrique José Varona””*, 29 de enero de 2020. https://www.presidencia.gob.cu

Extremera, D. (2022). “*El español nuestro: Lengua materna, propiedad de todos, identidad y pertenencia”*. https://www.cubadebate.cu

García, A.M; Fierro, B.M; & Montaño, J.R. (2019). “Pensar, sentir y vivir la lengua en la actividad comunicativa pedagógica”. *Varona, Revista Científico-Metodológica, 69*. septiembre-diciembre. ISSN: 1992-8238

Jiménez, m. & pérez, y. (2021). “*La motivación hacia la asignatura Español-Literatura”*. XII Congreso de Internacional. CIPED 2022. Educación y Pedagogía. https://www.redipe.org

MES (2016). “*Documento Base para el diseño de los planes de estudio “E*”. https://www.mes.go.cu

MES (2022). “*Resolución 47/22. Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias”*. https://www.gacetaoficial.gob.cu

Milian, Y. & Valdivia, M.A. (2016). “Las Estrategias Curriculares en la formación profesional pedagógica del Licenciado en Educación Matemática- Física”. *Revista Atenas,* 3(35), julio-septiembre, ISSN: 1682-2749. http://www.atenas.umcc.cu

Montaño, J.R. (2020). Citado por Perera, A. En "*Cuidar nuestro lenguaje: una cuestión de esencias"*. Encuentro del presidente Miguel Díaz Canel con profesores de la Universidad de Ciencias pedagógicas "Enrique José Varona", 18 de febrero de 2020. https://www.presidencia.gob.cu

Pando, A. (2014). "*La influencia de la lengua materna en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras".* Monografía. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. https://www.upn.mx

Pérez, Y. & García, A.M. (2020). "La formación gramatical discursiva en los estudiantes de la licenciatura en educación Español-Literatura". *Dominios de la Ciencia, 6*(1), Enero-Marzo, pp. 344-359

Roméu, A. (2013). "*Introducción a la didáctica de la lengua española y la literatura"*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Silva, A. (2022). "*Enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. Hacia la aplicación de estrategias metadiscursivas para la comprensión y produccción de textos académicos"*. https://www.researchgate.net

Vázquez, L.A. (2021). "Factores multidimensionales que influyen en la enseñanza-aprendizaje del español en la escuela básica en México". *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3*(1), 45-63. https://riuma.uma.es

Biodata

Mayra Jiménez Alonso: Máster en Educación Superior, Universidad de Matanzas, Cuba. Profesor Asistente, carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, Universidad de Matanzas. Cuba. Miembro de: el proyecto de investigación, "*La comunicación y la lectura en y desde la universidad: innovación para el desarrollo sostenible*", Universidad de Matanzas, Cuba, de la Red Iberoamericana de Pedagogía, de la "*Red Internacional de Investigadores de Lenguas, Literatura y Educación y de la Cátedra de lectura y escritura"*, Universidad de Matanzas.

Yeissett Pérez González: Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas, Cuba. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura en la Universidad de Matanzas. Miembro de: el Proyecto de investigación, "*La comunicación y la lectura en y desde la universidad: innovación para el desarrollo sostenible*", Universidad de Matanzas, Cuba, de la "*Red Iberoamericana de Pedagogía y de la Cátedra de lectura y escritura*", Universidad de Matanzas.

Evelin Sara Cruz Álvarez: Licenciada en lengua inglesa con segunda lengua extranjera Universidad de Matanzas, Cuba. Profesora instructora de las Carreras: Licenciatura en Educación. Español-Literatura y Lenguas extranjeras. Inglés, en la Universidad de Matanzas, Cuba. Miembro de: el Proyecto de investigación "*La competencia comunicativa intercultural en el discurso patrimonial para el desarrollo del turismo de ciudad (CityTour)*", "*la Red Iberoamericana de Pedagogía y de la Cátedra de lectura y escritura"* de la Universidad de Matanzas.

Danay de la Caridad Fernández Zamora: Asistente técnico docente y estudiante del 3er año de la carrera Licenciatura en Educación. Español-Literatura, Universidad de Matanzas. Cuba. Miembro de: el Proyecto de investigación "*La comunicación y la lectura en y desde la universidad: innovación para el desarrollo sostenible*" de la Universidad de Matanzas, Cuba, de la "*Red Iberoamericana de Pedagogía y de la Cátedra de lectura y escritura*", Universidad de Matanzas.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 96-109
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7868840
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Os saberes de ontem são necessários hoje? Ou como pachamama ajuda a pensar a educação planetária

Is yesterday's knowledge necessary today? Or how the pachamama helps to think about planetary education

Jamüsü maachon mma jünain akaalijaa jünain jülüja aa'in jikirajaaya mmatu'ujatkaa

Ivan Fortunato
https://orcid.org/0000-0002-1870-7528
ivanfrt@yahoo.com.br
Docente Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga, Brasil

Resumo

Este artigo, escrito na forma de ensaio, pretende argumentar a favor da salvaguarda de saberes ancestrais para educação planetária. Ao longo deste escrito, voltamos à Pachamama com a intenção de tentar reconhecer mais sua onipresença em nosso cotidiano, embora o que temos é sua essência menosprezada pelo nosso projeto de humanidade contemporâneo. O retorno à cosmovisão parece necessário para (re)pensarmos não apenas o futuro da vida planetária, mas também a existência da vida no tempo presente, vivido no aqui e agora. Quem sabe a compreensão de que não somos separados da natureza, mas somos uno com a Mãe-Terra não seja um caminho possível para uma outra existência?

Palavras-chaves: Cosmovisão. Educação Planetária. Mãe-Terra. Pachamama.

Abstract

This paper, written in the form of an essay, intends to argue in favor of safeguarding ancestral knowledge for planetary education. Throughout this writing, we return to Pachamama with the intention of trying to recognize more of its omnipresence in our daily lives, although what we have is its essence that is neglected by our contemporary project of humanity. The return to the cosmovision seems necessary for us to (re)think not only the future of planetary life, but also the existence of life in the present time, lived in here and now. Who knows the understanding that we are not separate from nature, but we are one with Mother Earth is not a possible path to another existence?

Keywords: Cosmovision. Planetary Education. Mother earth. Pachamama.

Aküjia palitpütchiru'u

A'yatawaakaa tüü, ashajünaka jüka na'yataayapala ashajülii, achejaasü asoutta jünainmüin anaajawaa atüjalaa kama'airü jüpüla wanee ekirajawaa jünain tü kasa eeka mmatu'upüna. Julu'ujee jupushuwaa'aya ashajalaaka, wanalaa wachukua'aya jünain maachon mma jüpüla atüjawaa a'u jumulo'ula jee jücheujaala wamüin watta'awoi, mayaasüje'e eein wamana jütsüin nnojoliaaka jamajatüin watuma jüsala washanala joolujutkaa mmapa'apüna. Jüle'ejiria jüchikua'aya jüsalajatü cheujaain jülüjaa aa'in juchukua'aya nnojotsiaaje'ein jüpülajatüin jülüja'ala aa'in tü eeinjatka watta ka'i yayaa mmatu'u, jia jüpüla tü kataaka o'uu joolu'u, tü eeyüliaka moo'utpüna yaa. ¿Jaraliikana atüjaaka a'u nnojoliin waya wattaawain juulia tü kasa eeka mmatu'u, jirüinjee waneeshin waya jümaa Maachon Mma nnojotsiaaje'e jiain waneesüin julu'u wopuin anaka jüpüla kataa o'uu.

Pütchi katsüinsükat: Ekiiru'ujeejatü. Jikirajaajaaya kasa mmatu'ujatü. Maachon Mma. Mma-

Os saberes de ontem...

O passado está em toda parte. Ao nosso redor existem características com antecedentes mais ou menos familiares. Relíquias, histórias, memórias permeiam a experiência humana. A maioria dos vestígios do passado acaba por perecer e tudo o que resta é alterado. Mas eles são coletivamente duradouros. Notado ou ignorado, estimado ou rejeitado, o passado é onipresente[1]. (Lowenthal, 2015, p. 1)

Este artigo emerge do cotidiano vivido como professor formador de professores e as inquietações mote do trabalho realizado ao longo dos últimos anos à procura de uma educação que favoreça a construção de outro mundo. Isso porque a manutenção do *status quo* implica manter a vida planetária como está, ou seja, um mundo em contínua crise ecológica e axiológica há séculos.

Este texto, escrito na forma de ensaio, pretende debater a favor da salvaguarda de saberes ancestrais para educação planetária. Por quê? Bem, como verificamos na citação da epígrafe, o passado é onipresente e, mesmo que seja ignorado, alterado, colonizado, destroçado…, faz parte da nossa vida contemporânea. Daí que vem a hipótese de Lowenthal (2015) de que "o passado é um país estrangeiro", ou seja, pode-se conhecê-lo superficialmente, experimentando algumas alegorias de sua cultura, ou pode-se aventurar a desbravá-lo com profundidade conhecendo-o em suas minúcias.

Nesse sentido, voltar ao passado pode ser mera curiosidade ou pode ser um mergulho na compreensão da própria humanidade. Se a volta é rasa ou significativa, tudo depende da intenção que se tem ao escarafunchar o que já se passou. Aqui, como o propósito é discutir a educação planetária, fica a ambição de escarafunchar saberes ancestrais (portanto ainda onipresentes) para melhor compreensão do que temos hoje

[1] Tradução de: The past is everywhere. All around us lie features with more or less familiar antecedents. Relics, histories, memories suffuse human experience. Most past traces ultimately perish, and all that remain are altered. But they are collectively enduring. Noticed or ignored, cherished or spurned, the past is omnipresente.

como sociedade: um mundo globalizado, neoliberal, imperial e colonial. Assim, fica a esperança de que o retorno aos saberes ancestrais ajude a ampliar nossa visão de sociedade planetária, de respeito à vida – de todas as espécies.

Dessa maneira, para falar de saberes ancestrais e educação planetária voltamos à Pachamama. Também conhecida como Gaia, Prithvi Mata, Annan, Dea Matrona... entre tantos outros nomes, Pachamama é a grande Mãe, a Mãe-Natureza, a Deusa-Natureza, ou seja, é uma deidade que simboliza todo o mundo natural, do qual nós – seres humanos – também somos parte. Ao longo deste escrito, voltamos à Pachamama com a intenção de tentar reconhecer mais sua onipresença em nosso cotidiano, embora o que temos é sua essência menosprezada pelo nosso projeto de humanidade contemporâneo. Isso fica muito mais claro nas palavras de Brito (2021), ao afirmar que:

> Atualmente, na verdade de longa data, a natureza de espaço sacralizado de integração do ser humano em sua subjetividade amorosa e espiritual, passou a caráter unicamente utilitarista e econômico, no máximo espaços de parques e praças numa visão lúdica do paraíso perdido. Deixou de ser um lugar de encontros e espiritualidade, para a depredação de seus recursos, sem medir o futuro das próximas gerações e sem respeitar as fronteiras. Visão fruta de um antropocentrismo cristão-judaico e grego, ocidentalizado, a floresta tornou-se madeira, os rios barragens e o solo minérios. O próprio ar com a finalidade de sequestro no mercado da vida entre as nações. Uma desconexão cognitiva e da ciência construída na modernidade. Com explicações científicas a favor do progresso industrial e tecnológico, tornou-se mercadoria, somente isso. Os templos nos bosques, nas pedras, nos rios, restaram aos povos 'primitivos' ou religiões tidas como seitas preconceituosas de descendentes afros ou cultos a entidades da natureza, aos índios e as bruxas. (Brito, 2021, p. 179)

Nessa extensa citação, verificamos que a sacralidade da natureza a qual, reiterando, a vida humana é parte de um todo complexo, tem sido anuviada por outra deidade: a do lucro. A séculos, a sociedade tecnocrata vem exercendo seu poder extrativista sobre a natureza, entendendo, conforme o autor, a floresta como madeira, os rios como barragens, o solo como minérios... e podemos ir além: os seres humanos como escravos e os povos nativos das terras colonizadas como obstáculos ao lucro.

Aqui, é necessário abrir parênteses, pois, no momento de escrita deste texto, o povo Yanomami, originários e habitantes da Amazônia, vem sofrendo novamente com ataques à sua 'primitividade'. De acordo com a ONG Survival Brasil[2], pelo menos desde 1940 esse povo vem sofrendo com ações de extrativismo, pois a riqueza da floresta é vista como fonte de dinheiro. Daí que, na indagação de Chomsky (2002), "o lucro ou as pessoas?", lamentavelmente vamos tendo ciência de que sempre o lucro é o mais importante. Sempre. Seria essa a explicação de tantos genocídios e da própria colonização, que parece, às vezes, coincidir com a própria história da civilização?

[2] Link direto: https://www.survivalbrasil.org/povos/yanomami

Pois então fica a inquietação: e se voltássemos à nossa primitividade, escolheríamos o lucro ou as pessoas?

De acordo com Leonardo Boff (2002, p. 100), parece que nossa escolha não seria o lucro, nem as pessoas, mas a vida, complexa, planetária; afinal, "somos seres humanos nascidos do húmus, somos a própria terra, os seres humanos são uma única realidade complexa, não vivemos sobre a terra, somos a própria terra, aquela que chegou a sentir, a pensar, a amar, e hoje está alarmada".

Essa constatação de que somos a própria terra é um indicativo da onipresença do passado, que nos leva de volta a tempos pré-civilizatórios, quando a cosmovisão era algo do cotidiano. A cosmovisão pode ser entendida da maneira como foi delineada por Brito (2012, p. 186), na qual tínhamos "Gaia como centro da vida e os seres interligados, numa delicada relação sistêmica". Segundo o autor, trata-se de uma compreensão cósmica "da Pachamama, não ocidentalizada, cristã e misógina", sendo que pela compreensão ocidentalizada, o que temos é parte de um mundo colonizado, escravizado, sobrepujado e largado à própria sorte. Pior: fizeram-nos acreditar que somos duplamente culpados, como diz Enrique Dussel (2005): culpados por sermos inferiores e culpados por resistir.

Dessa forma, a compreensão cósmica é uma compreensão outra que, conforme a onipresença do passado, nunca deixamos de ter – embora a opção pelo lucro a tenha sobrepujado.

Com isso, é possível listar uma tríade de elementos fundantes para o retorno à onipresença de Pachamama: como arquétipo, como deidade e como natureza de direito. Esses três elementos são trazidos aqui para ajudar a (re)pensar a vida e meios de como a educação pode se tornar efetivamente planetária.

Dessa maneira, o texto se organiza em duas seções independentes e complementares, da seguinte maneira: primeiro é a apresentada a tríade da onipresença de Pachamama, em seguida, uma breve discussão de como retornar a esse saber do passado-ainda-presente se torna fundamento para a educação planetária tão necessária hoje.

Ao final, espera-se que as elucubrações aventadas cá neste argumento sirva para manter os saberes do passado notados e estimados, ao invés de ignorados e rejeitados, como preconizara David Lowenthal. E que, ao ser notado e estimado, tenhamos como objetivo uma outra forma de valorizar a vida planetária.

Tríade

Ao recuperar a literatura sobre os significados de Pachamama, foi possível reconhecer que os textos consultados tendem a explica-la por meio dos três elementos já mencionados: arquétipo, deidade e sujeito de direito. De certa maneira, essa tríade foi bem capturada por Brito (2021) na passagem a seguir:

> Mãe Terra, a representação da divindade em forma feminina, a fecundidade, a criação, os braços maternos que embalam a vida. Mais, muito além de um debate de gênero, também, mas uma cosmovisão do cuidado, que nasce das raízes das florestas e das montanhas que se espalham nos Andes. Originária da língua quéchua, oficial na Bolívia, Peru e Equador, falada e viva por milhões de pessoas, Pachamama é deidade acolhedora da natureza, incorporada nas constituições do Equador e Bolívia como meio ambiente sujeito de direito, rompendo a lógica da construção jurídica do pensamento ocidental. (Brito, 2021, p. 186)

Ao tomar a tríade como guia para análise desse conhecimento antigo e onipresente, começamos pelo princípio de que se trata de um arquétipo. Com Dutra (2021, p. 854) vimos que Pachamama é um "arquétipo universal existente em todo ser humano como resultado das experiências de sobrevivência da espécie ao longo da evolução", com distintos nomes para representá-la, diferentes formas de adoração e prostração, variadas maneiras de representação.

Ao destrinchar a palavra, Apaza (2018, p. 45) afirma que "A categoria étnica *pacha* equivale a universo, mundo, tempo, espaço e céu. Mama significa anciã[3]". Também ao separar a palavra para decifrar seu significado, Tolentino & Oliveira (2015, p. 315) afirmam que "o termo pachamama é formado pelos vocábulos *pacha* que significa universo, mundo, tempo, lugar, e *mama* traduzido como mãe. De acordo com vestígios que restaram, a Pachamama é um mito andino que se refere ao *tempo* vinculado à terra". E, para Huanca (2019, p. 17), "pacha é uma palavra dual de interpretação recíproca conectada com duas condições: uma estática (espaço) e outra dinâmica (tempo), a pacha representa o tempo andino na forma de um loop ou espiral visto de cima[4].

Embora seja um arquétipo universal da grande mãe, vimos pelas definições distintas que Pachamama parece ser a representação do *espaçotempo* da vida, que não é o tempo cronológico, medido em horas, dias, meses ou anos, mas o tempo sentido da experiência, ao passo em que também é o lugar como morada da vida em si. Por isso uma cosmovisão, já que a complexidade da coisa não se limita tampouco é bastante apenas sua concretude da coisa, ou seja, não é a vida vivida apenas numa quarta-feira, dia 20 de março, às 15h35, em determinada geolocalização.

A presença em determinado local e em determinado tempo é apenas parte de uma existência para além dos limites do próprio corpo. Afinal, nosso pensamento nos transporta ao passado e ao futuro, assim como nossas ações impactam direta ou indiretamente nas ações de outras pessoas modificando eventos no aqui e agora ou em outro tempo, que não é uma linha, mas uma espiral. Isso sem contar nossa existência permanente nas pessoas que fazem parte de nosso círculo familiar, de amizades e de

---

[3] Traduzido de: La categoría étnica "pacha" equivale a universo, mundo, tiempo, espacio y cielo. Mama quiere decir anciana.

[4] Traduzido de: Pachamama, es una composición de dos palabras, por una parte, pacha es una palabra dual de interpretación recíproca conectada con dos condiciones: una estática (espacio) y otra dinámica (tiempo), el pacha representa al tiempo andino en forma de bucle o espiral visto desde arriba.

trabalho. Ou mesmo nosso trabalho, independente do ofício, que alcança outras localidades, outras pessoas... enfim, a cosmovisão nos leva à essa compreensão.

Do seu elemento arquetípico, a *pacha*, como cosmovisão, deriva seu elemento deidade. Basicamente, é a forma, em duas ou três dimensões, dada à cosmovisão e à qual se utiliza como objeto ou imagem para se prostrar, adorar, dialogar, relembrar, se conectar... com o sentido arquetípico do *tempoespaço* vivido. Assim, *mama* é a mãe e/ou a anciã e sua deidade também assume variadas formas, mas sempre retornando à "grande terra que dirige e sustenta a vida[5]" (Paredes, 1920, p. 38).

É como registrou Apaza (2018, p. 45): "A Mãe Terra, Pachamama, se manifesta na figura de uma mulher, que aparece no sonho como uma velha desconhecida[6]". Assim, além de nos religar com a compreensão de que somos (nós, humanos) terra, a Pachamama como deidade (Mãe, Mulher, Deusa) também nos ajuda a refletir sobre o patriarcado e a dominação dos homens brancos europeus como donos do mundo, nos voltando à decolonização planetária.

Isso não significa voltar à fábula da sociedade matriarcal, na qual reinam estereótipos de um mundo melhor e mais afetuoso porque as mulheres estariam no comando das coisas, cuidando de tudo como as mães cuidam de seus filhos, ou porque representam a fertilidade que gera vida e alimentos (Guimarães Guerra, 2021). Isso significa ampliar e complexificar a compreensão dos sentidos da vida planetária, na qual as coisas não são simplesmente duais (*mater* ou *pater*), mas complementares (*mater* e *pater*).

Ao final da tríade, o retorno à Pachamama, ainda, nos coloca em contato com mais um elemento importante para pensarmos a vida planetária: a natureza como sujeito de direito, incorporada expressamente nas constituições federais da Bolívia e do Equador. Segundo Tolentino & Oliveira (2015, p. 321), esse reconhecimento "implica um novo paradigma no pensamento constitucional e nos demais ramos das ciências jurídicas, mas causa discussões e estranheza no campo teórico", pois "nesse quadro, a natureza deixa de ser objeto e passa a sujeito de direito" (p. 328).

Afinal, uma coisa é reconhecer o extrativismo e outras formas de dano à natureza como crimes que interferem negativamente na vida humana, outra coisa é reconhece-los como crime de dano à própria natureza como sujeito. Embora isso possa ser algo estranho à sociedade que tem o ser humano como centro do universo, mas é algo desejável e normal na sociedade que não é antropocêntrica, mas biocêntrica. Então, ao analisar essa questão de Pachamama como sujeito de direitos, Tolentino & Oliveira (2015) verificaram que:

> Os direitos da natureza, sejam na Constituição da Bolívia ou na do Equador, bem como a Lei da Mãe Terra, ao que tudo indica, podem ser um instrumento que possibilite o equilíbrio do ambiente, entendendo a pessoa humana como parte da Pachamama, ou seja, da natureza, a qual

[5] Traduzido de: tierra grande, diretora y sustentadora de la vida.
[6] Traduzido de: la Madre tierra, Pachamama, se manifiesta en la figura de una mujer, que aparece en el sueño como una anciana desconocida.

> tem o direito à vida. A nova legislação, nascida do debate entre os próprios atores sociais, garante a proteção da natureza, recupera e fortalece os saberes locais e conhecimentos ancestrais. A Lei da Mãe Terra baseia-se no fato de que, se o ser humano faz parte dessa terra (Pachamama), e se ela tem direitos, os seres humanos também têm direitos: direito à vida, à saúde, ao bem-estar, como têm também o dever de obrigações e de respeitá-la. A Bolívia e o Equador deram um passo importante ao reconhecer a condição "sagrada" da terra, como algo muito importante para a vida - como é vista a Pachamama - não na sua percepção folclórica ou mitológica - mas como um sistema vivo, no qual o ser humano é só mais um elemento. Garantir o equilíbrio desse sistema passa a ser fundamental também para a sobrevivência das espécies, inclusive o homem. Proteger a Pachamama é tornar efetivo o direito à vida em suas múltiplas dimensões. (Tolentino & Oliveira, 2015, p. 331)

O reconhecimento de Pachamama como sujeito de direitos é uma evolução ao pensamento simplista, que separa a humanidade da natureza e a compreende como provedora de bens de consumo ao desenvolvimento civilizatório. Não obstante, vimos com Huanca (2019) que tal reconhecimento pode ainda não ser suficiente para nos levar (coletivamente como humanidade) à cosmovisão. Isso porque, explica a autora, a legislação que outorga à Pachamama seus direitos, foi redigida e promulgada sob a égide da sociedade capitalista neoliberal, não sendo capaz de romper com o modelo vigente de produção, consumo e lucro. Registrou a autora que a lei:

> [...] outorga direitos à Mãe Terra identificada com a Natureza e todo sistema vivo que a habita, mas não de forma complementar, equilibrada ou igual ao ser humano, esta forma de apreciar nos dá a entender que sua racionalidade ainda tem uma inclinação humanista, antropocêntrica. (Huanca, 2019, p. 26)

Essa citação desnuda importante particularidade a respeito dessa tipificação de Pachamama como sujeito de direito: ainda há um olhar condescendente à natureza como algo que se usa, mas também se preserva; que se extrai o que convém ao ser humano, mas que também se falseia uma proteção porque é inferior. Nesse sentido, embora exista a outorga de sujeito de direito à Pachamama, verifica-se que a compreensão ainda é aquela que propõe a dualidade humano-natureza, na qual existe a clara demarcação entre o mundo natural e o mundo cultural.

Daí vem contundentes perguntas: como é que a análise dos elementos da tríade pode ajudar a pensar em outra vida planetária? E, mais importante ainda ao que faço cotidianamente por ofício: como é que esse cotejamento entre os saberes do passado e sua onipresença ajuda a pensar a educação planetária?

Educação

Ao refletir sobre a questão anterior, tentado a localizar respostas na literatura, encontrei eco na afirmação de Ernesto Keim (2015, p. 86), ao registrar que a Educação com lastro na cosmovisão da Pachamama "caracteriza-se como um genuíno movimento de libertação da matriz colonialista". Isso porque, ao incluir a humanidade como parte e não aparte da natureza, geramos uma posição de enfrentamento às posições políticas, produtivas, econômicas, extrativistas, exploratórias e depredatórias que têm gerido a vida planetária já há séculos.

E conforme tenho registrado, meu entendimento é de que a Educação – como processo formal institucionalizado, que acontece nas escolas e faculdades – é o lugar do fortalecimento da resistência ao *status quo* (Fortunato, 2023; 2022). Contudo, isso implica dupla resistência: primeiro, há que se romper com o modelo secular de educação formal, a qual se baseia unicamente no currículo oficial e no treinamento de competências. Sem esse rompimento, não há como se alcançar a resistência segunda, que é justamente a libertação maior do projeto colonial já instalado há séculos no planeta, portanto tido como único modo de vida.

Pensando nisso que o esforço tem sido direcionado para a educação decolonial, focando principalmente no desenvolvimento da humanidade em um movimento que não é unidirecional de professor para estudante, mas complexo, envolvendo estudantes, professor e as circunstâncias que nos envolvem (Fortunato, Araújo & Medeiros, 2022). E essa forma de trabalho educativo ressoa com o que registrou Keim (2015, p. 88), ao também propor o retorno à Pachamama como meio de se romper com o mundo colonial: "agir com humanidade significa adotar princípios de convivência de tal forma que a responsabilidade pelo bem-estar da Mãe Terra seja um referencial maior, a favor da vida compreendida em sua diversidade, dinamismo e complexidade".

Com isso, vai ficando evidente a importância de se retornar aos saberes de ontem, que foram construídos antes da colonização do mundo, antes da instalação da ideia maior do lucro sobre as pessoas, antes do extrativismo. Não obstante, como já delineado, esses saberes são onipresentes, mesmo que tenham sido soterrados junto com as pessoas e a cultura dos povos colonizados. É preciso, então, grandes esforços para que sejam recuperados e estimados, pois implicam valorizar a vida, não somente humana, mas planetária. Aliás, segundo Keim (2015), recuperar esses saberes promovem a recuperação de três expressões humanas que não têm encontrado seu lugar no cotidiano:

> […] a humanidade se manifesta pelos registros ancestrais e pela cosmovisão dos povos, ao considerar que sua originalidade tem a dimensão do SER como manifestação atribuída aos sentidos e manifestos como algo racional, representados simbolicamente pela cabeça ao caracterizar uma dimensão de pertencimento. A dimensão do SENTIR se manifesta pelos sentimentos que são representados simbolicamente pelo coração, ao caracterizar uma dimensão de relação. A dimensão da EMOÇÃO se manifesta pelo prazer e pelos sentimentos, os quais são representados simbolicamente pela pelve, caracterizando uma dimensão

> de fecundidade. Essas três expressões, Ser, Sentir e Emoção, desafiam o contexto civilizatório forjado na competitividade e na acumulação individualista de matriz eurocéntrica. (Keim, 2015, p. 90)

Dessa forma, pensar no retorno proposto quer dizer retornar às dimensões do Ser, do Sentir e da Emoção que perderam lugar na vida planetária. Quando retornam, é de forma análoga à outorga de sujeito de direito à Pachamama, ou seja, é pela ótica da matriz eurocêntrica que, evidentemente, opera pela preferência ao lucro.

Ao colocar essas dimensões em evidência, de imediato já verificamos que não cabem no nosso modelo de educação, porque não cabem no nosso modelo de sociedade produtiva, calcada na produção industrial massiva e consumo igualmente copioso, onde impera a disputa, a falta de cooperação, a exploração e o extrativismo. Um quadro elaborado por Zaak Saraiva (2019) deixa tudo isso bem claro, pois, segundo o autor, as chagas do mundo incluem não apenas a pobreza, fome e miséria, falta de saneamento, exploração e escravidão, mas também o extrativismo do qual faz parte a "devastação ambiental sem precedentes, a extinção em massa de espécies e o esgotamento de recursos".

Na perspectiva do autor, tais mazelas são de origem "política, socioeconômica, geológica e biológica", às quais eu incluiria a educação, pois ao deixar de agir como resistência se torna não somente conivente, mas uma aliada ao *status quo*. Por isso, Zaak Saraiva (2019) afirma que a coletividade a ser construída não é apenas a da espécie humana, mas a de Pachamama. Ou seja, é preciso um retorno à cosmovisão como projeto planetário. E se é possível alguém argumentar que não é preciso temer um *armagedom*, logo é necessário contra argumentar que neste exato momento há vidas em descaso partilhando da nossa morada, seja humana ou não.

Por isso foi dito que quando o propósito educativo é a formação de pessoas bem preparadas para enfrentar o mundo competitivo, o que temos é uma educação que também parte do modelo vigente de exploração e extrativismo – mesmo que, em discurso, se apresente como transformadora. Daí temos Keim (2020) falando sobre uma Pedagogia da Pachamama, na qual

> Essa abordagem de fazer educação, aponta como decorrência, um processo permanente de mudanças necessárias para alcançar liberdade e emancipação a favor da vida com dignidade, mediada por metamorfoses, as quais se caracterizam como mudanças que se efetivam na raiz e na estrutura fundamental dos implicados de forma que se apresentam como processo sem volta. Assim, para ilustrar, apontamos que uma lagarta ao se metamorfosear em borboleta, não volta a ser lagarta e temos que a educação quando se efetiva tem decorrência similar. (Keim, 2020, p. 1391)

Em momento algum se fala em competências ou saberes, ensino de conteúdos ou avaliações classificatórias que, basicamente, compõem o secular modelo educativo que tem servido à manutenção do *status quo*. Trata-se da educação bancária tão bem delineada por Paulo Freire (2012; 1996), a qual contrastava com sua perspectiva crítica

de mundo, a qual sempre teve como intenção a inserção das pessoas na vida coletiva. Não seria a abordagem freiriana de educar um processo análogo à metamorfose da borboleta? Afinal, trata-se de um processo que busca emancipação de si mesmo como pessoa presente e produtora da história, ao invés de mais um elemento de um sistema que extingue as idiossincrasias e inibe a dignidade planetária.

Mais uma vez, volto à Keim (2020), cujas palavras expressam de forma bem mais clara e contundente o que gostaria de dizer:

> […] por sermos vivos, somos Pachamama, e preservar a vida da Pachamama significa preservar nossa própria vida, de forma que ao buscarmos a emancipação do que promove vida com dignidade, abraçamos uma proposta em que emancipação representa uma condição permanente de enfrentamento ao que gera miséria e alienação, que propagam e sustentam a barbarie. (Keim, 2020, p. 1403)

Voltar à onipresença de Pachamama em nossa sociedade que, a séculos, cedeu à barbárie, promovendo genocídios e destruição, colonizando povos e lugares, é voltar à dignidade. Dessa maneira, voltar a Educação às lições do passado é pensar e agir diferentemente do que está posto como modelo bancário, tradicional, treinador de competências e promotor de competição... como teria anotado Keim (2020), trata-se da repetição de mantras colonialistas, mas também, adiciona-se, mantras patriarcais, neoliberais, extrativistas, contrários à dignidade planetária.

Assim, usufruindo elasticamente do que foi escrito por Keim (2020, p. 1407, grifos do autor), também sou sectário de dois aspectos referenciais da educação mencionados pelo colega: “O **vivencial** que caracteriza a situação em si com toda a sua complexidade […] e o **essencial** que se caracteriza como a palavra que equaciona e registra o ocorrido, sentido e intuído, para compartilhar”.

Ao longo dos últimos anos, no ofício de professor formador de professores, tenho efetivamente percebido que há um descompasso entre currículo a ser transmitido por meio de depósito de envelopes de conhecimentos e o cotidiano vivido pelas pessoas que adentram as salas de aula. Por isso, tenho tomado o *vivencial*, o que é vivo, o que é visto e vivido pelas pessoas, incluindo a mim nesse vórtice complexo que é falar da vida, em todas suas angústias e esperanças (Fortunato, 2023; 2022). Para mim, não há como educar por meio das ementas e seu rol de conteúdos e bibliografias obrigatórias, pois nada disso foi concebido de forma orgânica pelas pessoas que estão envolvidas no processo. Por isso, tenho tomado outra direção, a de partir do que é vivo, das curiosidades que cada um de nós temos sobre o mundo e as particularidades inerentes a cada tema de aula.

Daí a concordância com o elemento *essencial* como um referencial da educação planetária, pois o essencial é a colheita do que foi semeado e nutrido durante todo o processo, de forma individual e coletiva. Ao final de um processo educativo, se colhe o que se identifica como pertinente para si e o faz partilhando o que foi aprendido, apreendido e mobilizado como ser humano presente e parte de um complexo sistema vivo chamado Terra, Mãe-Terra, Pachamama.

Daí que a pergunta feita ao final da seção anterior cá retorna para ser respondida: como é que esse cotejamento entre os saberes do passado e sua onipresença ajuda a pensar a educação planetária? Bem, se fosse possível dizer tudo o que gostaria dizer em uma única frase, diria que: os saberes do passado onipresentes nos ajudam a compreender que nossa existência na Terra não é linear, mas em espiral, não se encerra em nós mesmos, mas na nossa presença no que fazemos, no que produzimos, nas pessoas que fazem parte de nossa vida direta ou indiretamente; portanto, a educação não pode ser simples a ponto de tratar apenas de competências e/ou de saberes da razão, mas complexa a ponto de nos mobilizar a compreender nossa complexa coexistência conosco, com os outros e com mundo, logo, planetária.

...são necessários hoje?

> A Pachamama e o humano”. Que título, que dúvida. A questão fundamental. A vida. O que o humano fez até agora para responder? O humano ainda não respondeu adequadamente à forma como vem tratando a Pachamama. Em vez de alcançar o equilíbrio para chegar à paz eterna, ele fez o oposto. As guerras, a fabricação de armas, a pilhagem e exploração da natureza até a exaustão, nada mais fizeram do que promover um mundo de ricos, pobres, famintos, escravos... de raças “superiores e civilizadas” e de raças “inferiores e selvagem[7]. (Bayer, 2011, p. 11)

O artigo começou com uma constatação: o passado não nos deixa, mesmo que se faça de tudo para destroça-lo, soterra-lo, esquecê-lo. Sua onipresença insiste em fazer parte da vida cotidiana, de uma forma ou de outra. Daí a pergunta: isso ajuda a pensar a educação para a era planetária de hoje?

Para ensaiar respostas, foi eleito um elemento do passado que nos ajuda a entender melhor a relação entre humanidade e o planeta habitado: Pachamama, ou a Mãe-Terra. Pachamama foi pormenorizada em uma tríade da presença do passado no presente: como arquétipo, como deidade e como sujeito de direito. Mesmo assim, foi compreendida ainda como um elemento segregado, inferior e provedor da vida humana conforme projeto de humanidade desenhada e mantida pelo lucro.

Nesse sentido, foi buscada a relação entre o retorno à onipresença de Pachamama e a educação planetária. Aí se identificou uma possibilidade de rompimento com o *status quo*, pois a unidade humano-natureza ajuda a promover outra educação, que não foca nas competências da manutenção do lucro, da exploração e do extrativismo, mas no ser, na emancipação, na liberdade, na emoção, no sentimento, no vivencial e no essencial que é viver com dignidade e em harmonia consigo mesmo, com os outros, com o mundo; afinal, tudo isso é uno.

---

[7] Tradução de: “La Pachamama y el humano”. Qué título, qué duda. La pregunta fundamental. La vida. ¿Qué ha hecho el humano hasta ahora para responder? El humano no ha respondido adecuadamente aún sobre cómo ha venido tratando a la Pachamama. En lugar de lograr el equilibrio para llegar a una paz eterna, ha hecho todo lo contrario. Las guerras, la fabricación de armas, la expoliación y explotación de la naturaleza hasta el hartazgo, no han hecho más que promover un mundo de ricos, pobres, hambrientos, esclavos... de razas “superiores y civilizadas” y de “inferiores y salvajes”.

Embora sejamos uno, o que tem sido promovido, conforme a epígrafe que abre esta seção, é uma falta de equilíbrio que segrega tudo ao invés de unir. E se voltássemos ao uno? Seria possível essa volta? Queremos essa volta?

Ao final, vale ainda deixar registrado que não acreditado que já houve algum momento da história no qual tenhamos alcançado plenitude no relacionamento com Pachamama. Se nossos ancestrais viviam em melhor harmonia com a natureza do que a humanidade da era industrial, não podemos apenas romancear que já houve a época em que tudo eram flores e arco-íris. Isso porque há registros vistos e vividos de conflitos sangrentos entre tribos, assim como de rituais de sacrifícios de primogênitos ou virgens como oferendas à fertilidade da terra, além do enterro vivo de enfermos ou de nascidos deficientes etc. etc.

Com isso quero dizer que embora eu tenho buscado, como educador, como professor formador de professores, uma forma de voltar à onipresença de Pachamama, isso não quer dizer apenas um retorno ao passado idealizado, sem qualquer relativização ou reflexão sobre conflitos de outrora.

Dessa forma, a ideação de uma volta, a idealização de Pachamama e a esperança de uma educação planetária digna implicam um esforço a um futuro que nunca vivemos antes como espécie humana. Seria isso possível? Faz parte do futuro que queremos? Do mundo que desejamos?

Espero que sim.

Referencias bibliográficas

Bayer, O. (2011) Prólogo: un paso hacia la sabiduría. In E. R. Zaffaroni, *La Pachamama y el humano*. Ediciones Colihue.

Boff, L. (2002). *Do iceberg à Arca de Noé*: o nascimento de uma ética planetária. Garamond.

Brito, A. G. (2021). Pachamama e a teia da vida: entre a sociedade de risco, a ecologia profunda e a cosmovisão indígena. *Revista Espaço Acadêmico,* 21(230), 178-188. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56237

Chomsky, N. (2002) *O lucro ou as pessoas?* - neoliberalismo e ordem global. Bertrand Brasil.

Dussel, E. (2005). *Filosofia da libertação:* crítica à ideologia da exclusão. Paulus

Dutra, G. K. M. (2021). O significado de Pachamama para a vida na terra. *Desenvolv. Meio Ambiente*, 58, 850-856. https://doi.org/10.5380/dma.v58i0.74772

Fortunato, I. (2023). Frango frito, ou uma outra Didática na formação de professores de Matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 4, e023001. https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/841/400

Fortunato, I (2022). Um dilema sobre a formação inicial de professores de física e matemática: um ensaio complicado. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 3, e022012. https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/823/398

Fortunato, I., Araújo, O. H. & Medeiros, E. A. (2022). Educação Decolonial Planetária em três aforismos. *EduSer*, 1(1). https://doi.org/10.34620/eduser.v1i1.219

Freire, P. (2012). *À sombra desta mangueira.* Civilização Brasileira.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Guimarães Guerra, L. (2021). Pequeno histórico do 'matriarcado' como hipótese para a interpretação da pré-história. *Mare Nostrum*, 12(1), 1-25. https://doi.org/10.11606/issn.2177-4218.v12i1p1-25

Huanca, Y. K A. (2019). Una epistemología no occidental y la comprensión de la Pachamama (medio ambiente) desde el mundo (s) de los Aymaras. *Revista Crítica Penal y Poder*, 16, 9-31. https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/28571

Keim, E. J. (2020). Pedagogia da Pachamama/tayta inti: emancipação, libertação e vida, com educação pós Pandemia. *Filos. e Educ.*, 12(3), 1388-1413. https://doi.org/10.20396/rfe.v12i3.8661849

Keim, E. J. (2015). Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Anticolonial. *Educar em Revista*, 56, 85-100. https://doi.org/10.1590/0104-4060.41453

Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country – revisited.* Cambridge University Press.

Paredes, M. R. (1920). *Mitos, superticiones y supervivências populares de Bolivia*. Arno Hermanos.

Tolentino, Z. T. & Oliveira, L. P. S. Pachamama e o direito à vida: uma reflexão na perspectiva do novo constitucionalismo latino-americano. *Veredas do Direito*, 12 (23), 313-335. https://doi.org/10.18623/rvd.v12i23.393

Zaak Saraiva, I. (2019). *Sobre Libertação e Pachamama:* Elementos para construção de uma nova educação político-ambiental com base no Novo Paradigma Tecnológico e na Cosmologia da Transformação em Leonardo Boff. Anais eletrônicos do 3º simpósio Sudeste da ABHR laicidade e pluralismo: educação, religiosidade e direitos humanos, Rio de Janeiro, Brasil. https://abhr.com.br/wp-content/uploads/2020/07/ANAIS-ELETR%C3%94NICOS-DA-ABHR-SUDESTE.pdf

Biodata

Iván Fortunato: Doctor en Geografía, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. (UNESP), campus Rio Claro. Doctor en Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro. Licenciado en Pedagogía, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara. Professor Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga, Brasil. Grupo de investigación fopetec.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 110-126
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7868938
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Percepciones y actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios wayuu en torno al español en su comunidad de habla

Linguistic perceptions and attitudes of wayuu university students about spanish in their speaking community

Ekiiru'ujeejatü jee jaa'inpala jü'yataala jukua'ipa napütchin wayuu ekirajaashii julu'u jikii ekirajiapülee müleusüka ja'ataluupüna alijunaiki noumainru'u

Pengp Petiongp Peña Pérez
https://orcid.org/0000-0002-8084-0119
pengppena@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia.

Resumen

El presente artículo expone los resultados que surgieron a partir del análisis de las valoraciones lingüísticas de un grupo de estudiantes de la universidad de La Guajira pertenecientes a la comunidad indígena wayuu. El propósito es describir las percepciones y actitudes lingüísticas que los hablantes de una comunidad étnica tienen de su lengua frente al español y sus diferentes variables dialectales en Colombia y demás países de habla española. El estudio consistió de una muestra de 12 participantes pertenecientes a la comunidad wayuu estudiantes del programa de Licenciatura en Etnoeducación en la modalidad a distancia de esa Universidad, sede Uribía, ubicada en la alta Guajira. A esta muestra se le administró una encuesta que incluyó preguntas que permitieran captar y medir las ideas y sentimientos hacia el español y el habla de los habitantes de esta comunidad. El resultado evidencia que ser una comunidad diglósica les ha permitido proyectar una actitud positiva hacia el español como lengua que utilizan para la universidad, el trabajo, el comercio. Además, se nota una clara preferencia por el reconocimiento del valor identitario de su lengua nativa.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, comunidad étnica, comunidad wayuu, variables dialectales, diglosia.

Abstract

This article describes the results that emerged from the analysis of the linguistic assessments of a group of students from the University of La Guajira belonging to the indigenous Wayuu community. The purpose of this work is to describe the perceptions and linguistic attitudes that the speakers of an ethnic community have of their language against Spanish and their different dialect variables in Colombia and other Spanish-speaking countries. The study consisted of a sample of 12 participants belonging to the Wayuu community students of the distance ethnoeducation program of the University of La Guajira

Uribia headquarters, located in the upper Guajira. This sample was administered a survey that included questions that allowed to capture and measure ideas and feelings towards Spanish and the speech of the inhabitants of this community. The result shows that being a diglossic community has allowed them to project a positive attitude towards Spanish as the language they use for university, work, and commerce. In addition, there is a clear preference for the recognition of the identity value of their language.

Keywords: linguistic attitudes, ethnic community, wayuu community, dialectal variables, diglossia.

Aküjia palitpütchiru'u

A'yatawaaka tüü aküjasü jüchikua tü ojuitakaa jüchikijee analawaa jukua'ipa jü'yataala jukua'ipa pütchi nanain ekirajaashii julu'u jikii ekirajiapülee müleusüka wajiira, wayu'uleein napüshuwa'aya. Jüchejaaka jüküjaralu'ujee ekiiru'ujeejatka jee jaa'inpala napütchin na aashajaakana nanüiki ji'ipamüin alijunaiki jümaayalee ji'ipapa'a anüikiika Kolompia jee julu'u jupushhuwa'aya mma aashajaaka alijunaiki. A'yatawaaka ojuittaasü nanainjee po'looshii piamamüin wayuu ekirjaashii jünain Nekirajaaya Kusina kantülewoika yayaa Ichitkii Wüinpümüinje'ewoliikana. Ouskawaaka akuyamajünüsü jünainjee wanee asakiijaa jüpüla atüjawaa a'u jee jüyaawatünüin tü namakaa jee nekiiru'ukaa jünain alijunaiki jee nanüiki nayakana. Jütsüin pütchikaa waajaachonlu'u kachejaakuolu'uinjatü jee kanülüinjatü jaakajaayamüin.

Pütchi katsüinsükat: Jaa'inpala jü'yataayapala pütchi, nepiepa'a kusinairua, nepiepa'a wayuu, ji'ipapa'a anüikii.

1. Introducción

El mundo, la diversidad lingüística es un hecho, permite la existencia y convivencia de distintas lenguas en comunidades de habla específicas. Se puede afirmar que, las lenguas son la tarjeta de identidad de una sociedad dado que, constituyen un sistema de signos que sirve como medio de comunicación de un grupo social. De igual manera, funcionan como un instrumento de representación y simbolización de la realidad, es decir, son una herramienta básica para la construcción de la visión de mundo de una comunidad; ello implica que entorno a las lenguas se creen patrones de identidad y de cohesión social que se reflejan en el momento de la interacción comunicativa.

Al respecto, Walsh (2003) nos plantea que:

> Una lengua es una representación de un grupo de gente y la sociedad en que vive. Además, una lengua identifica a la gente y del mismo modo su manera de vivir. Cada comunidad tiene sus peculiaridades y vive de una manera única según varios factores: la geografía de una región, las creencias de una cultura, etcétera. Consecuentemente cada lengua tiene sus diferencias semánticas y sintácticas según la región de dónde viene. Así que una lengua en su totalidad es una representación de la vida cotidiana de una comunidad y la manera única de vivir dentro de ella. (p. 54)

De igual forma, el interés por los estudios de la lengua como portadora de información identitaria y social ha aumentado enormemente en las últimas cuatro décadas en los campos de la lingüística interdisciplinaria. Muchos investigadores como Moreno Fernández, (2005), Siguan Soler (2001), Trillos Amaya (2011), han enfatizado en la importancia de las creencias y actitudes lingüísticas para el análisis de la lengua desde un enfoque social.

1.1. Percepción y actitud lingüística

El estudio de las percepciones y actitudes lingüísticas resultan ser de importancia para los análisis de los procesos de variación; para explicar los valores sentimentales y connotaciones sociales que transmite la lengua y de igual forma, para explicar asuntos relacionados con la elección de una lengua o un dialecto en sociedades multilingües o multidialectales.

La percepción se enfoca en el reconocimiento y la interpretación de un estímulo sensorial, mientras que la actitud es la predisposición de responder a un estímulo de forma positiva o negativa.

Para Fúster (2012) la percepción puede ser entendida como *«el proceso mediante el cual un individuo reacciona y organiza esa sensación; es la manera como se interpreta los mensajes desde los sentidos para proveerles un orden y significado en el ambiente»* (p. 27).

En ese sentido, la percepción organiza la forma cómo los individuos de una comunidad hacen interpretaciones de su realidad y de los signos lingüísticos que los rodean. Las personas interpretan la información recopilada a través de los sentidos, sus creencias, actitudes y valores, los cuales son formados por experiencias culturales y circunstanciales mayores; por tanto, la percepción está determinada por la interacción de factores psicológicos y socioculturales.

Por otra parte, ante situaciones de contacto lingüístico, el hecho de que un hablante escoja una u otra lengua para comunicarse responde, entre otros factores, a los que conocemos por actitudes lingüísticas.

Una de las definiciones más clásicas sobre actitud lingüística y a partir de la cual se han derivado las demás es la enunciada por Sarnoff (1966) quien la considera como «una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente a una serie de objeto» (p. 279). Sin embargo, después de esta primera aproximación teórica, se formularon diversos conceptos que buscaban ofrecer una propuesta considerable sobre la naturaleza de las actitudes lingüísticas.

Por su parte, años más tarde, Baker (1992) sostuvo que:

> (…) las actitudes lingüísticas eran predisposiciones aprendidas, es decir no heredades o transferidas genéticamente y, además, tendían a ser estables durante el tiempo. Esta idea además expone que las actitudes varían en dirección y grado, y proporcionan una base para la obtención de índices cuantitativos. (p. 31)

En la actualidad, el concepto de actitud puede mirarse desde diferentes perspectivas disciplinarias, pero en una definición más aproximada a lo que nos concierne para este trabajo, Moreno Fernández (2005), nos dice que:

> (…) la actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad y al hablar de 'lengua' incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lengua naturales diferentes. (p.178)

De lo anterior, podemos afirmar que las actitudes lingüísticas se forman de manera compleja a partir de creencias, las representaciones y las percepciones establecidas en torno a las lenguas, influidas todas ellas por un determinado sentimiento de afecto o de rechazo. Al respecto, las actitudes predisponen a las personas para que adopten un comportamiento lingüístico u otro; es decir, provocan tendencias de uso de una lengua o de sustitución ya sea de forma absoluta o para determinados ámbitos o situaciones específicas (Martí, 2006).

Teniendo en cuenta lo citado, logramos entender la actitud lingüística como la valoración positiva o negativa que un individuo o grupo social muestra hacia un elemento lingüístico, una variedad lingüística completa o los usuarios de dicho elemento o variedad. De tal forma que, la actitud positiva hacia una lengua puede favorecer el uso de esta en el caso de deterioro de otra, puede hacer que el aprendizaje de una lengua extranjera sea más satisfactorio y que una variedad sea empleada en contextos más formales o menos formales. En tanto que, la actitud negativa puede conllevar a su abandono y olvido, lo que a su vez puede implicar una pérdida de identidad.

Fishman (1988), argumenta que…

> (…) las actitudes influyen decisivamente en los procesos de variación y cambios lingüísticos que se producen en las comunidades del habla. Una actitud favorable o positiva hacia una lengua ajena, puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, una actitud desfavorable o negativa hacia su propia lengua puede llevar al desplazamiento y el olvido de esta, pero una actitud favorable hacia su propia lengua puede llevar a que esta se mantenga. (p.168)

Podemos decir entonces que la lengua posee un carácter social, se interpreta a partir del estatus social de los hablantes. De tal manera que, al hablar de actitudes lingüísticas también hablamos de actitudes sociales, dado que su manifestación permite resaltar rasgos de prestigio e identidad que un individuo proyecta al momento de valorar su realidad social y lingüística.

1.2. Prestigio e identidad

Debemos resaltar que conceptos como prestigio e identidad resultan importantes para entender las relaciones que subyacen y las posiciones que adoptan los integrantes de un grupo social frente a otras manifestaciones lingüísticas u otros grupos. En palabras de Castillo (2006) «*las nociones de prestigio e identidad resultan determinantes en cualquier estudio de actitudes lingüísticas, debido a que las consideraciones acerca de una lengua se relacionan con la posición de los grupos sociales que hacen uso de ella*» (p. 296).

Acorde con lo anterior, Moreno (2005) define el prestigio como «un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos», es decir, el prestigio es la valoración positiva que atribuyen los hablantes, de forma subjetiva, a una variedad dialectal y/o a unos usos lingüísticos.

En consonancia con lo planteado anteriormente, Hernández- Campoy [s.f.]) señala que:

> El prestigio en Sociolingüística es un comportamiento lingüístico motivado por las actitudes sociales adoptadas ante determinadas formas lingüísticas que se refieren a la estima que adquieren algunas variedades dialectales, acentos o incluso rasgos lingüísticos determinados, como consecuencia de una reputación adquirida o atribuida, que es totalmente subjetiva. (p.41)

Destaca, de igual forma, que la noción de prestigio obedece a una naturaleza eminentemente social debido a que son los sujetos quienes se lo atribuyen a las variedades o usos lingüísticos empleados por grupos prestigiosos (Hernández-Campoy, [s.f]).

De otro lado, Moreno (2005) señala que: «*la identidad está constituida por un conjunto de rasgos que caracteriza a un individuo o a una comunidad y estos rasgos sirven para que los individuos o comunidades se diferencien de otros*» (pag.178). Por lo tanto, la identidad es un rasgo de proyección de universos a través de actos de la lengua que podría definirse, de igual manera, como un factor determinante en la construcción de la actitud de los hablantes hacia la variedad propia. Además, este concepto va ligado al de *modelo de proyección*, propuesto por Le Page & Tabouret-Keller (1985), que se define como una serie de acciones por las que las personas revelan su identidad y buscan una posición dentro de un grupo social. En un contexto multilingüe los hablantes proyectan su interior, o sea su identidad, a través de la elección de lengua.

De igual modo, Moreno Fernández (2005:178) comenta seguidamente que, dentro de cualquiera de las dos maneras de definir la identidad, esto es de manera objetiva y subjetiva, hay un lugar para la lengua, dado que una comunidad también se caracteriza por las variedades de lenguas usadas y se puede interpretar estas variedades como un definidor de la identidad.

Las actitudes lingüísticas, por consiguiente, son manifestaciones valorativas que proyectan la percepción que se tiene de las personas de grupos diferentes que hablan

determinada lengua. Finalmente, las percepciones y actitudes hacia las variedades de una lengua o hacia lenguas distintas son también hacia las personas que las hablan, por lo que su estudio no sólo puede contribuir en la explicación de los procesos de variación lingüística, sino también nos proporciona información para entender las relaciones interculturales.

2. Metodología

La metodología utilizada para el análisis de los datos es de tipo descriptiva cuantitativa, sin embargo, fue necesario complementarlas con las opiniones explícitas de los mismos informantes. Asimismo, para el desarrollo del trabajo nos apoyamos en el método de las *mediciones directas*, estas se llevan a cabo mediante entrevistas o cuestionarios sobre aspectos lingüísticos específicos y son utilizadas en los estudios de las actitudes hacia las lenguas, de acuerdo con la propuesta de Moreno Fernández (2005: 185) en su teoría sobre *medida de la actitud*.

Para el desarrollo de este trabajo contamos con la participación de un grupo de 12 estudiantes pertenecientes a la etnia wayuu del municipio de Uribia ubicado en la zona norte de La Guajira. La lengua oficial del pueblo wayuu es el wayuunaiki, perteneciente a la familia lingüística *Arawak*, la que ha sido reconocida como una de las familias más extensas en Sur América, pues se encuentra constituida por 122 troncos y sub troncos lingüísticos, caracterizados por su diversidad de lenguas y su extensión en diversos territorios del continente americano (Mason, En Payne,1993).

Los participantes son estudiantes de séptimo semestre del programa de etnoeducación a distancia de la universidad de La Guajira. Como se aprecia en la tabla 1, la muestra se seleccionó de acuerdo con el sexo, rangos de edad y en nivel de escolaridad, rasgos que permiten estratificar esta comunidad de habla según sus características sociales esenciales. En la recolección de los datos se utilizó una encuesta, la cual contenía preguntas que buscaban describir las percepciones y actitudes lingüísticas de estos hablantes frente al español (L2). También se indagó por el nivel de competencias comunicativa del hablante en bilingüismo y multilingüismo y los limites geohistóricos de la lengua wayuunaiki (L1) hablada en la zona.

Tabla 1. *Distribución de los hablantes encuestados*

DISTRIBUCIÓN DE LOS HABLANTES ENCUESTADOS				
Rango de edad	**Hombres**	**Mujeres**	**Escolaridad**	**Total**
Grupo 1 (20- 30 años)	1	5	Universitario	6
Grupo 2 (31- 40 años)	2	4	Universitario	6
				12

Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

3. Análisis de resultados

En el desarrollo de la encuesta a los participantes se les preguntó inicialmente, por las lenguas que hablaban. De acuerdo con la gráfica 1, el (100%) de los encuestados mostraron un dominio de dos lenguas, Wayuunaiki como su L1 y como segunda lengua español L2. Mientras que un (25%) mostró manejo en tres lenguas L1, L2 e inglés. Lo que demuestra que el nivel de bilingüismo en los participantes es muy alto, posiblemente a la situación de diglosia que se manifiesta en esta zona geográfica. Cabe resaltar que el bilingüismo no significa que una persona domine dos lenguas de modo idéntico y perfecto, sino que tiene la capacidad de usar dos o más idiomas en contextos diferentes y con distintas formas. Podemos, por lo tanto, considerar que la mayoría de nuestros informantes son bilingües.

Figura 1. *Lenguas que hablan los encuestados*

Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

3.1 Percepción y conocimiento de las lenguas en el mundo

A continuación, se muestran las respuestas recogidas a la pregunta: Cuántas lenguas se hablan en el mundo, en Europa, en América y en Colombia. De acuerdo a este punto, los participantes mostraron diversas opciones como podemos apreciar en la tabla 2.

Tabla 2. *Lenguas que se hablan en el mundo*

LENGUAS QUE SE HABLAN EN EL MUNDO				
No.	**No. Leng. Mundo**	**No. Leng Europa**	**No. Leng. América**	**No. Leng. Colombia**
1	1000	500	20	67
2	7000	3899	2000	65
3	7100	200	2000	68
4	7000	50	80	68
5	100	6	3	1

6	7000	200	2000	65
7	500	200	50	60
8	7000	1000	70	20
9	7000	23	7	68
10	No sabe	No sabe	No sabe	8
11	No sabe	No sabe	32	8
12	3000	1000	100	60

Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística

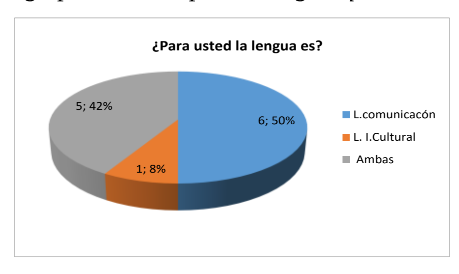
Según "The Ethnologue: Languages of the World", en 2018, el número de lenguas que existen en el mundo es de 7.100 y 9231 idiomas extintos conocidos actualmente. (Ethnologue. 2018, Consultado el 6 de septiembre 2020).

De modo que, a la pregunta ¿*Cuántas lenguas se hablan en el mundo?*, el 50% de los encuestados consideró entre 7000 y 7100 son las lenguas que actualmente se hablan en el mundo, es decir, que de 12 (doce) participantes 6 (seis) tuvieron una aproximación al reconocimiento de los datos oficiales. Lo que podría indicarnos que este porcentaje de hablantes de L1 posee conocimiento acerca de la L2 y lo percibe como rasgo de su identidad lingüística. El otro 50%, tuvo una percepción variable con respecto a la pregunta. Algunos, como el participante #5 consideró que solo se hablan 100 lenguas en el mundo mostrando poco conocimiento con relación a la pregunta. Solo dos participantes, el número 10 y el número 11, manifestaron su desconocimiento hacia el número de lenguas habladas en el mundo.

Por lo tanto, se puede decir que los resultados detallados en la Figura 2, nos muestra que las respuestas de los participantes son muy variables para cada pregunta. En ese sentido se puede apreciar que para la pregunta *¿cuántas lenguas se hablan en el mundo?* y *¿cuántas lenguas se hablan en Colombia?*, el 50% de los encuestados tuvo altas aproximaciones a los datos oficiales. Por ejemplo, los sujetos 2, 3, 4 tienen una percepción parecida en sus respuestas para las preguntas 1 y 4. Sin embargo, para las preguntas 2 y 3 poseen diversos puntos de vista y sus respuestas son totalmente diferentes y muy variables.

En una parte de este trabajo nos apoyábamos en el concepto de lengua de Walsh, quien pensaba la lengua como lo que representa a un grupo social, a sus creencias y prácticas, lo que los identifica y los proyecta en la sociedad. El siguiente punto indaga acerca la forma cómo los participantes perciben la lengua, en ese caso, si la perciben como un medio de comunicación o como un medio de identificación cultural o como ambas. (Figura 3). Esta pregunta busca determinar la función que tiene la lengua en el conocimiento de estos hablantes, dado que, es la lengua la base fundamental de la construcción de identidad de una sociedad.

Figura 3. *Se indaga por el concepto de lengua que tienen los encuestados*



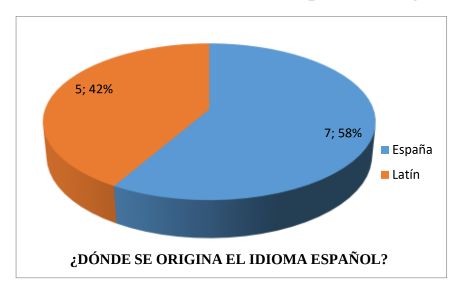
Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

La imagen nos muestra que de los 12 participantes el 6,50% respondió que la lengua funciona como sistema de comunicación. Lo que nos lleva a inferir a partir de su respuesta que para estos sujetos la lengua no posee una función social y que sola mente sirve como vehículo de transmisión de palabras o ideas. Por otro lado, el 1,8% de los encuestados percibe la lengua como un sistema de identificación cultural omitiendo el carácter comunicativo de esta. Sin embargo, el otro 5,42% optó por ambas ideas, le atribuyó a la lengua carácter comunicativo y cultural. Este grupo logró tener una percepción de la lengua más amplia y acorde con algunas teorías lo que determina que poseen algún conocimiento sobre el tema.

A la pregunta *¿Cuáles son los orígenes del idioma español?* los participantes se inclinaron por dos opciones como se muestra en la figura 4.

Figura 4.

Se indaga por el conocimiento de los hablantes por el origen del idioma español.



Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

Como puede observarse, la mayoría de los encuestados, un 7,58%, asocia los orígenes del español con el país España. Por su parte un 5,42% toma como referente el latín. De acuerdo a los resultados de esta pregunta, podríamos decir que el conocimiento con respecto al origen del español aún no está identificado. Es posible que la percepción que se tenga del surgimiento del español esté arraigada a los procesos de conquista y colonización y no a mucho antes. En caso contrario, el otro porcentaje de los participantes reconoce que en el latín el origen del español. Por lo tanto, un saber o creencia, o también llamado componente cognoscitivo por Moreno Fernández

(2005:181), permite que los hablantes de una comunidad hagan valoraciones de su entorno, pero a su vez perciban su realidad y la interpreten a través de los sentidos de manera que puedan organizar su mundo.

Para la pregunta: además del español *¿Qué otras lenguas se hablan en Colombia*? los encuestados manifestaron diferentes apreciaciones como los podemos observar en la Tabla 3 y la Figura 5.

Tabla 3

Otras lenguas que se hablan en Colombia

Wayuunaiki	10
Inglés	9
Turco	3
Creole	2
Nativas	3
Francés	2
Arhuak	1
Wiwa	1
Ns	3

Figura 5

Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

Cada participante se decidió por tres opciones de manera libre. Los resultados muestran que la mayoría de ellos percibe el *wayuunaiki* como la lengua con la cual se identifican más. Puede obedecer a su condición de prestigio dado que el wayuunaiki es una de las lenguas nativas más habladas en toda la zona norte de Colombia y parte de Venezuela. También, esta preferencia o elección que ellos hacen de una lengua permite que a través de ella proyecten su identidad lingüística y cultural.

Otra lengua que posee esas características de acuerdo con las imágenes es el inglés. Su elección también resulta determinada por su prestigio y proyección social. Los hablantes perciben el wayuunaiki y el inglés como las lenguas que ejercen un dominio social y cultural en Colombia. Se observa, además, que algunos participantes mencionan otras lenguas nativas, sin embargo, los rasgos de proyección de estas lenguas con respecto al wayuunaiki y al inglés no son tan altos por lo que su prestigio tiene un límite geográfico marcado.

Al interrogar por, *¿tres razones que te obliguen a aprender? una lengua extranjera* las respuestas fueron variadas de acuerdo a su percepción. Como puede observarse en la tabla 3 y la figura 6, para la mayoría de los encuestados una de las razones primordiales es por la que aprendería una lengua extranjera sería por estudios. La segunda razón por trabajo y negocios. La tercera por migraciones. Teniendo en cuenta que la segunda lengua que tuvo más proyección en la pregunta pasada fue el inglés después del wayuunaiki, podemos pensar que para los participantes el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés sería primordial para sus estudios de acuerdo a la marca de prestigio que esta posee frente a otras, exceptuando L1 y L2. De igual forma, tendría

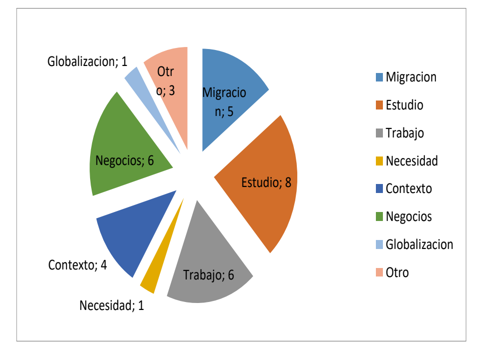
importancia aprenderla para cuestiones laborales o de negocios resaltando que La Guajira hoy día se está convirtiendo en un espacio turístico muy concurrido.

Tabla 4

Razones para aprender una lengua extranjera

Migración	5
Estudio	8
Trabajo	6
Necesidad	1
Contexto	4
Negocios	6
Globalización	1
Otro	3

Figura 6



Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

El aprendizaje de una lengua extranjera para los encuestados resulta importante desde diferentes puntos de vista. En relación a esto, el estudio, el trabajo, los negocios y la migración podrían determinar el grado de interés con el que ellos perciben el aprendizaje de una LE. Sin embargo, a la pregunta *las lenguas extranjeras son más importantes que el español*, ellos respondieron, en su mayoría, que no, para estos hablantes la percepción sobre el español posee un rasgo identitario fuerte.

De acuerdo con este resultado podemos apreciar que los encuestados perciben el español como la lengua de su preferencia. A pesar de que optan por aprender una lengua extranjera por estudios y otras variables, ellos consideran que el español es más importante. Solo un participante consideró que la LE es más importante que el español. La condición de prestigio del español en este contexto es considerable debido a su coexistencia con la lengua materna y por ser la lengua del comercio, de la escuela y con la cual han tenido contacto desde épocas de descubrimiento.

Tabla 5

Las lenguas extranjeras son más importantes que el español

LE más importante que el Español	
Si	No
1	11

Figura 7



Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

3.2. Actitudes lingüísticas hacia el español: lo positivo y lo negativo

Las actitudes de las personas hacia la propia variante son mayormente positivas cuando la variedad de lengua que se habla goza de prestigio. Sin embargo, las actitudes pueden ser negativas, especialmente cuando es una variante que no facilita un ascenso social, ni mejora económica, ni movimiento territorial a la persona que evalúa. Los hablantes saben la estratificación lingüística existente de un lugar y que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros (Moreno, 2009). Esta *conciencia lingüística* nutre el surgimiento de actitudes lingüísticas negativas o positivas.

A la pregunta *¿Son diferentes el español de América y el de España?* los participantes respondieron en su totalidad que sí. A esta no se le realizó una gráfica para el análisis de los resultados dado que, de 12 encuestados, 12 respondieron afirmativamente, es decir, no hubo variables que evidenciaran preferencias por el español de España. Este resultado nos muestra una valoración positiva con respecto al español de América. Las razones por las cuales la mayoría de los informantes consideró que la variedad lingüística del español de América es la más correcta fueron pronunciación, acento y escritura. El criterio más recurrente fue el de pronunciación, la pronunciación y el léxico son los niveles de lengua más externos y fáciles de percibir (Blass, 1999). Es a partir de dichos rasgos que las personas construyen sus percepciones. (Urciouli, 1996) Por lo tanto podemos decir que este rasgo es el que permite generar una valoración positiva hacia la variedad español de América.

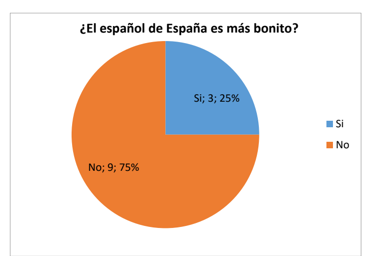
A continuación, se muestra las respuestas obtenidas al enunciado interrogativo: *¿el español de España es más bonito?* De acuerdo con la tabla N°6 y la figura 8, los participantes mostraron una valoración negativa hacia el español de España del 9, 75%, ratificando una consonancia con la respuesta a la pregunta anterior donde valoraron el español de América como la variedad con más prestigio. Sin embargo, la gráfica muestra un porcentaje del 3,25% lo que nos muestra que la variedad lingüística español de España posee una valoración negativa con respecto a la otra variedad.

Tabla 6

¿El español de España es más bonito?

Español de España es más bonito	
Si	No
3	9

Figura 8



Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

Al igual que en la pregunta anterior, los encuestados manifestaron que el criterio por el cual consideraban que el español de América era más bonito fue la pronunciación, sin embargo, a esto se le suma otro criterio que es el acento. En este caso, la valoración negativa puede deberse a percepciones o creencias basadas en transmisión de ideas o

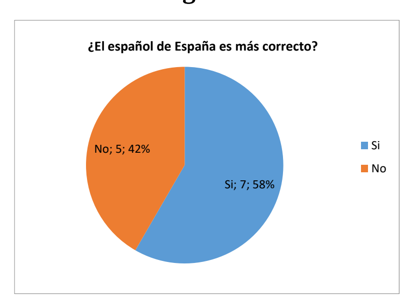
también, puede ser a causa de algunas experiencias con hablantes de la variedad lingüística español de España. De todas formas, el criterio de la pronunciación como se dijo anterior mente, sirve como rasgo determinante al momento de valorar o percibir una lengua positiva o negativamente.

En la pregunta *¿el español de España es más correcto?* se evidenciaron los siguientes resultados:

Tabla 7

¿Español de españa es más correcto?	
Si	No
7	5

Figura 9



Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

En las preguntas anteriores pudimos observar que la variedad española de América marcaba una valoración positiva con alto porcentaje de prestigio frente al español de España. Pero en la pregunta que indaga por *¿cuál de las dos variedades es más correcta?*, el margen de valoración se reduce dando como resultado que el 5,42% de los encuestados tenga una percepción positiva del español de América frente al 7, 58% que da una valoración positiva del español de España.

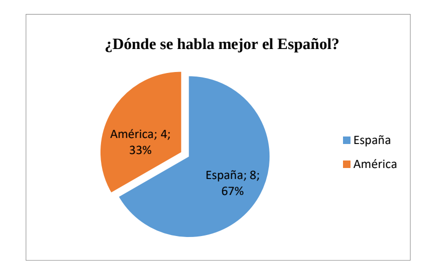
Esto resulta contradictorio en comparación a los resultados de las otras preguntas. Sin embargo, teniendo en cuenta que los participantes poseen una percepción sobre el origen del español que deriva de España (Figura 4), es posible que esta creencia esté incidiendo en inclinarse por el español de España como la variedad lingüística más correcta. Pero al igual que en las respuestas anteriores los criterios que escogieron para decidir porqué el español de España es el más correcto fue la pronunciación lo que nos lleva a pensar que el prestigio de la variedad lingüística español de España está determinado por un sentido estético de acuerdo con percepción que hacen los participantes, esto hace que su valoración frente al español de América sea más positiva.

De igual forma, esa valoración positiva que los hablantes de esta comunidad tienen del español de España frente al español de América la podemos corroborar en la tabla 7 y la figura 10, donde se indagó para conocer su actitud sobre *¿Dónde se habla mejor el español?* A la pregunta los encuestados respondieron:

Tabla 8

¿Dónde se habla mejor Español?	
España	América
8	4

Figura 10



Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

Podemos observar que el 67% de los encuestados tiene una actitud positiva hacia el español de España. El 33% de ellos la posee hacia la variedad lingüística español de América. Se infiere que esta actitud está determinada por el criterio de la pronunciación. Los hablantes de esta comunidad manifiestan que el español de España posee rasgos estéticos en su pronunciación que lo caracterizan como mejor frente al de América. Además, se incluyen criterios como la percepción que se tiene sobre el origen del español y el prestigio que este proyecta en la sociedad.

Se les pidió a los participantes que citaran tres países de América donde se habla mejor el español y la encuesta arrojó el siguiente resultado: (Tablas 8 y 9)

Tabla 9

Cite 3 países Ame-mejor español		
Op1	**Op2**	**Op3**
Argentina	Colombia	Ecuador
Colombia	Panamá	Perú
Colombia	Panamá	Perú
Colombia	Venezuela	México
Colombia	México	Ecuador
Colombia	Argentina	México
Venezuela	Chile	Colombia
Colombia	Nicaragua	Costa Rica
Colombia	Ecuador	Perú
Ecuador	Bolivia	Chile
Colombia	Chile	Ecuador
Chile	Colombia	Ecuador

Tabla 10

País	Op1	Op2	Op3
Colombia	8	2	1
Argentina	1	1	0
Venezuela	1	1	0
Ecuador	1	1	4
Chile	1	2	1
Panamá	0	2	0
México	0	1	2
Nicaragua	0	1	0
Costa Rica	0	0	1
Perú	0	0	3
Bolivia	0	1	0
	12	12	12

Fuente: Elaboración propia a partir de información arrojada por encuesta sociolingüística.

El país por el que los encuestados manifestaron una actitud positiva y tomaron como primera opción fue Colombia. En 11 ocasiones los participantes optaron por Colombia como el país donde se habla mejor el español. Esto demuestra que ante la escogencia de una variedad lingüística el componente cognitivo juega un papel importante. Los hablantes en preguntas anteriores manifestaron una actitud positiva hacia la variedad español de España, proyectando una valoración negativa hacia la variable español de América. Sin embargo, al hacer uso de la variedad lingüística de América, se proyecta actitudes positivas hacia esta variedad. Es decir, los participantes muestran que el español de España es más correcto y que en España se habla mejor, pero en su conciencia lingüística el uso que se hace de esa variedad en el intercambio comunicativo le otorga prestigio frente al español de España. Reconocen en el español de España rasgos estéticos que de cierta manera le otorgan prestigio, pero también aceptan que el español de América y por ende el de Colombia, les otorga identidad lingüística y cultural y que una valoración negativa puede deberse al desconocimiento de los procesos evolutivos del español, es como decir, lo que desconozco es menos correcto.

4. Conclusiones

Las percepciones y las actitudes lingüísticas son reacciones que tienen los hablantes hacia su propia variedad dialectal y hacia la de los otros. Este trabajo expone las valoraciones y creencias que un grupo de participantes tuvieron con respecto al español. Se pudo evidenciar en la encuesta de percepción que los participantes poseen cierto desconocimiento de las proyecciones de las lenguas a nivel general y especifico. Es decir, cuando se analiza la relación entre la dimensión social del hablante y su valoración de las variedades lingüísticas se muestra que un porcentaje posee un grado más de aprecio y actitud positiva hacia una variedad que otros.

El análisis de las actitudes muestra que a pesar de estar en una zona geográfica donde la situación de contacto entre lenguas es notable, los participantes lograron identificarse con su lengua materna. Del mismo modo, ese estado de diglosia les ha permitido proyectar una actitud positiva hacia el español como lengua que utilizan para la universidad, el trabajo, el comercio, etc. Reitero, se nota una clara preferencia por el reconocimiento del valor identitario de su lengua nativa (*Componente afectivo*).

También se puede concluir que el componente cognoscitivo del que nos habla Moreno Fernández (2005:819), determina la escogencia o la preferencia de una variedad lingüística frente a otra. En este caso, los encuestados al confrontar el español de España con el español de América, manifestaron mayor inclinación y una actitud positiva a la variedad español de España. Al comparar donde se habla mejor, cual más correcto, donde se originó, los participantes se identificaron con la región ibérica. Para ellos, criterios como la pronunciación y el acento resultaron determinantes en su decisión. Asimismo, el conocimiento histórico fue importante para realizar una valoración positiva de la variable español de España.

Finalmente, el componente cognoscitivo puede terminar enfrentándose con el componente emotivo, al poner a los hablantes a elegir entre lo que socialmente consideran prestigioso y lo que emocionalmente sienten como propio.

5. Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2009). Sobre la construcción discursiva del país: Actitudes lingüísticas en Venezuela. Presente y Pasado. Revista de Historia 14(27), 87-106.

Álvarez, A., Martínez, H., y Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. *Boletín Antropológico*, 2(52), 145-166.

Blas Arroyo, J. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios Filológicos*, 34, 44-72.

Castillo, M. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan. *Anales de antropología*, 40, 1.

Ethnologue. (2018). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 03:25, noviembre 12, 2018 desde https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Ethnologue&oldid=110458259.

Fishman, J. (1988). Sociología del lenguaje. Cátedra, Madrid.

Fúster, N. (2012). Percepciones y actitudes lingüísticas de habaneros y santiagueros en Cuba. Tesis de Maestría. Universidad de Puerto Rico.

Gómez, D. (2003). Actitudes lingüísticas como indicadoras de identidad: un estudio de caso en Medellín-Antioquia. Actas – I: VIII Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, Cuba. Recuperado de www.santiago.cu/hosting/linguistica/

Hernández- Campoy, M. (s.f). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. Universidad de Murcia. Recuperado de: http://www.um.es/tonosdigital/znum8/portada/

Martí, F. (2006). *Palabras y Mundos: informe sobre las lenguas del mundo***.** Romanya Valls, Barcelona.

Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Salazar Caro, A. (2014). El prestigio frente a la identidad: las actitudes lingüísticas de los monterianos hacia el español hablado en Montería. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 39-55. Tunja, Uptc.

Siguan, M. (2001) Bilingüismo y lenguas en contacto. Ed. Alianza editorial. Madrid.

Trillos, M (2011) Conciencia y actitudes lingüísticas en el Caribe colombiano. Resultados de la primera encuesta sociolingüística 2003. Vol. 1. Universidad del Atlántico.

Biodata

Pengp Petiongp de la Peña Peña Pérez: Maestrante en Lingüística, Universidad del Atlántico, Colombia. Profesional en lingüística y literatura, Universidad de Cartagena, Colombia. Docente catedrático, Universidad de La Guajira. Docente de Lengua Castellana, Institución Educativa Rural Miguel Pinedo Barros. La Guajira, Colombia. Grupo de Investigación Celikud, Universidad del Atlántico. Miembro de la Red del Lenguaje Nodo Guajira.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 127-141
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882226
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Cátedra de Estudios Afrocolombiana: herramienta de reconocimiento de la diversidad cultural

Chair of Afro-Colombian Studies: a tool for the recognition of cultural diversity

Nekirajaaya kushematannuukolompiana: a'yataayapala jüyaawatia ji'ipapa'a akua'ipaa

Isaura Patricia Negrete Vega
https://orcid.org/ 0000-0003-1679-6472
ipnegrete@uniguajira.edu.co
Institución Educativa Agrícola de Tomarrazón, Colombia

Resumen

Este trabajo de revisión documental tiene el propósito de describir el aporte de La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la formación ciudadana estudiantil, para ello, se consultaron veintisiete autores entre internacionales, nacionales y locales a modo de interrelacionar las teorías de los mismos con nuevas reflexiones, en la metodología se definieron tres categorías como son: la CEA como proceso pedagógico para la reivindicación de los afrodescendientes, Diversidad Cultural y Educación para el reconocimiento individual en armonía con el otro, por último, Ambientes Educativos conceptualiza la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y los espacios pedagógicos. Enfocado en tres fases, la primera; relacionada al objetivo y antecedentes. Segunda; determinada por la consulta de autores, recopilación y organización de la información. Tercera; se refiere al análisis en la estructuración de las ideas para condensar unas reflexiones finales. En las conclusiones se expone el impacto de la CEA como un escenario que propicia el reconocimiento de la otredad fomentando la sana convivencia escolar para la construcción de humanidad desde la comprensión del legado afrodescendiente a partir de una visión crítica, implementado con estrategias didácticas y pedagógicas de educación propia.

Palabras clave: ambientes educativos, cátedra de estudios afrocolombianos, diversidad cultural, etnoeducación, interculturalidad.

Abstract

This work of literature survey to describe the role of the Lecture on Afro Colombian Studies (LAS) on the civic formation of students, to fulfill our inquiry we analyzed twenty-seven authors in total among them international, national, and local origin researchers were taken into account, so that we could build links across their theories with new approaches. Our methodology defined three key broad

branches of the LAS, its role as pedagogical process through which the Afro Colombian people can revendicate their history, Cultural Diversity and Education: Its role as tool to not only acknowledge one as Afro Colombian but also to understand the value of living in harmony and in community, Educational Environment where we define the interaction between members of the educational community and pedagogical environments. All of these presented in three stages, the first that links the objectives to the previous literature, the second where we gather all the novel literature from the authors, and lastly the third where we analyze the contributions to yield some final comments. In our conclusions we expose the impact of the LAS as way to encourage the acknowledging of others and promoting healthy coexisting in schools that helps the goal of building humanity from the understanding of the Afro Descendants legacy from critical point of view, applying didactical and pedagogical strategies of self-education.

Keywords: cultural diversity, educational environments, etnoeducation, interculturality, lecture on afrocolombian studies.

Aküjia palitpütchiru'u

A'yatawaa e'iytaaka jünainjee asanawaa a'yataala aküjaka jünüikinjatü Nakaraloutse Nakua'ipamaajatü Kushematannuu (NNK) jünain nekirajaaya ekirajaashii julu'upüna ekirajiapülee, jüpüla ti'iya aapünüsü wanee asakiria pounusümaajatü jee wanee jülüjüükainjatü atumawaa o'unajirakaa jüchiirua asawataa (NNK), asakinnüshii piama jikii ja'ralimüin karaloutamaajana wattaje'ewolii, na yaajanaka woumainru'u jee na yaajanaka wepiapa'a ji'ire a'younajirawaa nakaraloutse jüma tü antünaka anain, akanüijaka apünüinsü akua'ipaa; tü NNK maka jaa'in jukua'ipa ekirajawaa jüpüla jüle'ejiria amalanii aapünakainka namüin na kushematannuukana, Ji'ipapa'a Akua'ipaa jee Ekirajawaa maka jaa'in wane kasa jüpüla ayaawatiraa wane'ewoi anakaralu'u namaa na waneirua, Ekirajawaa Anakaralu'u akanüijakaa tü antanajirawaaka namaajira na wayuu eeka julu'u ekirajiapülee jee jümaa jalainjatüin ekirajawaaka.
Ju'unajia e'iyalaasü julu'u apünüinsü ji'ipapa'a, palajanaa; jünainjee tü ju'umaaka jee tü jujuitaka anainjee, Pasannainru'u; jüka tü nakaraloutsekaa ashajülii, jukolochojia pütchi aküjünaka achiki. Jajattiamüin, jünainjee ju'unajiria, o'ulakünaka jünain jüinia jee jünaajaya pütchikalüirua, mapa jüpüla jaakajain atükünüsü tü jünüikinjatüka jüpüla osoirire'era aa'in e'iyatünaka julu'umüin jüinala NNK jüpülamüin nekirajaaya wayuu, jünainje'ereeya ouyante'era jüchikua ji'ipapa'a akua'ipaa jüyaalu'u wanee anajirawaa ekirajiapulu'u jee namaajira na eeka mmapa'a.

Pütchi katsüinsükat: Jüntanajiraaya akua'ipaa, nekirajaaya kusina, jünüikima'a nakarlouttse kushematannuu, ekirajawaa anakaralu'u.

Introducción

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), permite generar un proceso pedagógico que favorece la comprensión de la diversidad cultural en las instituciones educativas, es amparada por la Constitución Política de 1991, (artículo transitorio 55) con el derecho de la educación propia de los pueblos indígenas, afrodescendientes y rom; a partir de ello surgió la Ley 70 de 1993, enmarcando los lineamientos curriculares en su implementación, alcanzando la operatividad mediante el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quien es el ente estatal encargado de velar

por su aplicabilidad, a través de la Secretaria de Educación departamental, distrital o municipal, fundamentado en la ley 115 de 1994, "Ley general de educación colombiana", para dar respuesta al derecho de la conservación de la diversidad cultural de los diferentes pueblos originarios.

La presente reflexión es desarrollada desde la universidad de La Guajira, en el programa de Licenciatura en Etnoeducación, surge en el diplomado con opción a grado, "*Pedagogías para una educación intercultural*", desde la línea de investigación "grupos étnicos, educación, hegemonía y cultura", específicamente en el campo de estudios afrocolombianos (Etnoeducación y Cátedra de estudios colombianos), con la intención de comprender el impacto de la CEA en la construcción de ciudadanía desde la educación formal, para cimentar una sociedad más equitativa y conocedora del contexto en el que se circunscribe.

Siguiendo con ese contexto, hemos indagado que el ministerio del interior realizó un diagnóstico (segundo semestre de 2019), sobre la implementación de la CEA en las instituciones educativas del país, denominado "Implementación de la CEA, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación periodo 1993 – 2019", el resultado fue entregado a las distintas secretarías de educación del país, el cual también incluyó a La Guajira, registrando que hasta la fecha de su publicación, la Cátedra fue desarrollada en preescolar y básica media, por el 4% de las Instituciones educativas de La Guajira.

El departamento de La Guajira se caracteriza por ser pluricultural con habitantes *wayuu*, *wiwa, kankuamos, zenúes, yukpa, afrocolombianos, gitanos, arhuacos, kogui, árabes*, campesinos, migrantes venezolanos, en correlación, las instituciones educativas tienen matriculados estudiantes de estas culturas que interactúan en los salones de clases, en las enramadas escolares, en los recreos y en las actividades pedagógicas, a partir de ello, es necesario hacer un análisis, reflexivo y crítico sobre la influencia de la CEA para el entendimiento intercultural en los entornos académicos, fundamentado en el reconocimiento de la alteridad, empatía, respeto, solidaridad y cooperación en los ambientes educativos para la sana convivencia.

Puede afirmarse que la CEA pretende favorecer la sana convivencia intercultural en los espacios pedagógicos. En relación con lo anterior, surgen las siguientes preguntas ¿*Cómo contribuye la CEA para el reconocimiento de la diversidad cultural en los ambientes educativos del distrito de Riohacha*? este interrogante será la brújula que guíe la estructura de esta disertación, siendo vital indagar en los postulados de diferentes autores enfocados en el tema y en categorías que hacen parte de esta consulta documental.

Por ello, se toman como referencia los lineamientos curriculares de la CEA (2010), segunda edición, publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), elaborado con la intención de que las instituciones educativas de la básica, tengan una guía para el desarrollo de la Cátedra, este documento pretende garantizar la inclusión de la población afrodescendiente en los aspectos socio culturales del país, fundamentado en la educación, para apartar la discriminación racial, robusteciendo la formación intrínseca, desde la escuela.

También se consultó el artículo de Villa y Villa (2011), *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Una posibilidad de descolonización del lenguaje en el Caribe seco colombiano (*revista digital Nómadas, Universidad Central), en este escrito los investigadores denominan como Caribe seco, a esa geografía inmersa en Valledupar, ausente de mar, a pesar de pertenecer a la costa Caribe, por ello, los habitantes de esta zona han desarrollado unas prácticas culturales alejadas del mar caribe, forjando una visión distinta al costeño de Barranquilla, Santa Marta, Cartagena. En la costa Caribe se generaliza a través del lenguaje al describir los modos de vida en esta región, produciendo afectaciones en la identidad de los habitantes de las comunidades, para dar respuesta a este reto, "*la CEA surge desde la perspectiva del presente contexto para el reconocimiento de las tradiciones y modo de vida, involucrando la historia negada, por la cultura dominante*".

Se revisó la monografía de Andrade (2011), estudiante de Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad de Antioquia, denominada "*El Afro en la Escuela: Cátedra de Estudios Afrocolombianos*", en este estudio la investigadora pretende favorecer la estructuración de la CEA en el contexto de la educación superior, en la facultad de educación y normales superiores, enfocado en los procesos de etnoeducación, la afrocolombianidad desarrollados por los docentes de la organización *carabantú* "Corporación Afrocolombiana para el Desarrollo Social y Cultural", movimiento social de resistencia.

Así mismo, la intención de esa investigación fue describir y formular un diseño de consumación de la Cátedra en el contexto de la educación superior, la autora indica que en las universidades y normales superiores, no se está desarrollando la CEA, apostándole al reconocimiento de la afrocolombianidad en la reproducción de respeto y afirmación de la diversidad cultural, este texto permite pensar en la efectividad de la consumación de la CEA en los distintos establecimientos educativos no solo desde la educación dirigida a los jóvenes y niños, sino también en las universidades del país y sus programas encargados de la formación de docentes.

Los autores Ruiz y Medina (2014), hacen la presentación de su artículo en la revista digital, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (redalyc.org), llamado, "Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La Etnoeducación y la Cátedra de estudios afrocolombianos", Este artículo, hace referencia a los resultados de un estudio desarrollado en Santa Marta, Palenque de San Basilio y Juan y Medio, en el que se reflexionó sobre las estrategias didácticas relacionadas con la consumación de la etnoeducación y la CEA, como nuevos sujetos educativos para el desarrollo de propuestas etnopedagógicas fundamentadas en la interculturalidad.

En relación con lo anterior, los teóricos indican "*la Cátedra no sólo se aplica a los afrodescendientes, sino a toda la nación, en este sentido busca que todo el alumnado conozca los valiosos aportes de la población afrocolombiana*", en esta conceptualización los autores exponen el objetivo de la CEA como un instrumento para abordar la etnohistoria, etnodesarrollo, tradición oral, las danzas, musicología y juegos

tradicionales de los africanos, afrodescendientes y afrocolombianos desde la investigación y la reflexividad.

Así mismo se destaca a Aguilar (2018), estudiante de la universidad del Cauca, elaboró un estudio para optar su título de maestría, nombrado "*Cátedra de Estudios Afrocolombianos: situaciones didácticas para el reconocimiento de la diversidad y la diferencia étnica y cultural*", con el objetivo de propiciar el análisis de la diversidad cultural desde la CEA mediante la estrategia didáctica saberes y sabores en las Instituciones Educativas, Técnico Agropecuaria Dominguillo y Técnico Ambiental Fernández Guerra.

Por consiguiente, el diseñó de la ruta metodológica "*Saberes y Sabores*" describe una innovación pedagógica en la ejecución de la Cátedra, involucrando los conocimientos propios de los agentes que hacen parte del contexto, para articularlo a los distintos ejes temáticos, fundamentado en el diálogo intercultural y epistémico, en el espacio educativo, generando auto reconocimiento de las prácticas culturales desde la memoria de la medicina tradicional y la gastronomía de la región.

Conceptualizaciones sobre la CEA

La CEA posee un amplio marco jurídico que hace posible su delineación en los establecimientos educativos, el Decreto 804 de 1995, reconoce que la educación para los pueblos étnicos es un derecho ciudadano, el Estado debe garantizar su implementación de manera gratuita, regularla en los compendios de la educación de acuerdo al contexto, a la lengua, cosmovisión, para la protección de las prácticas culturales, promoviendo la investigación y la cualificación de los docentes, el Capítulo III "*Orientaciones especiales curriculares*" de la presente ley promulga que el currículo de la Etnoeducación debe estar enfocado en la historia, la memoria oral, que constituye la vida de las comunidades étnicas, resaltando el territorio, las ciencias nativas, la lengua y filosofía ancestral.

En este orden de ideas, el MEN en Colombia, expidió el Decreto 1122 de 1998, el cual propone la ejecución de la CEA en la educación preescolar, básica, media y superior, como obligatoria en las instituciones educativas públicas y privadas del país, para ello, las secretarías de educación, deben disponer de asesorías en función de la misma, recurriendo como primer paso a su presentación ante el Consejo Directivo Escolar, en aras de ser aprobada internamente e incluirla en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), a modo de estructurar su operatividad en el establecimiento académico, comprendiendo una serie de contenidos, temas, acciones pedagógicas, cimentadas en la cultura africana, afrodescendiente, afrocolombiana, requiriendo su abordaje desde diferentes asignaturas fundamentales obligatorias.

Es de resaltar que la CEA puede ser diseñada desde los proyectos pedagógicos transversales, para la reflexión de los aportes del afrodescendiente en la historia y construcción del país, generando un diálogo entre culturas con el ánimo de propiciar el reconocimiento identitario y las sanas relaciones, el Decreto 1122 de 1998 establece

en su Artículo 4, los criterios para el desarrollo de estos planes desde los lineamientos curriculares emanados por el MEN, indicando "*deben articularse a la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, en aras de involucrar en los contenidos las diferentes problemáticas que afectan a estos pueblos, basado en el derecho a la igualdad, no discriminación, para la generación de oportunidades investigativa*".

Podemos afirmar que al hablar de la CEA se debe involucrar el término Etnoeducación dado que al pensar sobre lo uno invita a determinar lo otro, este último tiene sus raíces en la propuesta sobre etnodesarrollo del antropólogo Bonfil Batalla, pues en Colombia partir de la reinterpretación de este vocablo, se dio origen a la educación propia, definida por la Constitución Política (1991, Artículo 55), *"Está dirigida a los grupos étnicos y las comunidades nacionales que poseen unos usos principios culturales y espirituales propios*". Se debe resaltar que esta propuesta obedece a la educación formal que se desarrolla en las instituciones educativas y centros etnoeducativos, a partir de ello se propone tener en cuenta en el diseño curricular, las lenguas autóctonas, la oralidad, según la cultura en que se desarrolle. La CEA circunda en el modelo de la etnoeducación, esta es la base para su desarrollo en la comunidad educativa.

Con la articulación de la CEA se pretende impactar como eje central en la formación ética de cada individuo desde la escuela, con el ánimo de proyectar una educación integral que influya no solo en el aspecto académico, sino también rebase la conciencia ciudadana para la convivencia de la colectividad en un espacio de equidad y comprensión de la dimensión humana desde el ámbito jurídico y social, puede decirse entonces, que la Etnoeducación, la CEA y la educación propia se articulan para la estructuración de contenidos y prácticas pedagógicas en función de lo afrocolombiano para la consecución de acciones educativas que pretenden el reconocimiento de la diversidad cultural, estas deben estar sustentadas en la etnohistoria, etnociencia y etnolingüística para incluir un ejercicio pedagógico que implique la tradición oral, la memoria colectiva y los saberes propios.

En función de lo tratado cabe precisar el discurso de Rodelo (2017), quien expone que el afrodescendiente tiene su base en la descendencia de los africanos que llegaron a América, traídos en la época colonial mediante la esclavitud, afirmando la autora que "*Estos entraron por Cartagena, llegando por mercadería al Pacífico, Riohacha, costas de Santa Marta, Tolú, Darién, Charambirá y Gorgona*", de ahí que el concepto afrocolombiano surge de la necesidad de reconocimiento de esta cultura ancestral en el país de Colombia para generar procesos identitarios que desvinculen a los negros por su color de piel, cabello, facciones físicas, como eje central de lo africano, abriendo camino a la resignificación de la historia implícita en cualquier persona independientemente del color de piel, con miras a reflexionar sobre los aportes de esta cultura en la construcción del país desde la CEA.

Evidentemente el departamento de La Guajira tuvo en su conformación la influencia de la población africana, en gran parte de la zona rural del municipio de Riohacha sus habitantes se consideran afrodescendientes, puesto que afirman que esta zona tuvo origen en el asentamiento de palenques en la época de las invasiones españolas, según

Mejía (2021), "*Existe desde el gobierno nacional y la academia un modelo idealizado que representa lo africano siendo transmitido a esta población, quienes de manera inconsciente buscan parecerse a ese esquema impuesto desde las ideologías dominantes*", precisamente la CEA tiene su pertinencia en la problematización de la cultura afrodescendiente para formar un ser crítico, consiente de su entorno y realidad, tomando para su ejecución elementos de la cotidianidad que son transpuestos en el accionar pedagógico.

Resumiendo lo planteado, la Cátedra además de pretender procesos de auto reconocimiento identitario, debe trascender hacia la construcción de ciudadanía, para el fortalecimiento de la sociedad, los docentes son el complemento, están llamados a propender por una educación en la que las distintas culturas estén equiparadas, la CEA debe proyectarse como un espacio desde el que se lidera el encuentro cultural, la empatía entre los estudiantes, no es reducirla a un discurso monótono, es darle vida mediante el pensamiento, sobre nuestra ascendencia, lo que somos como especie humana dotada de cualidades, incentivando a preguntarse cómo está conformada la sociedad en la que vivimos, hacia donde transitamos, cómo construir relaciones interpersonales dentro de un respeto, cómo aportamos a la justicia social y la equidad.

Diversidad cultural en la escuela

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), formuló unas políticas establecidas en la Declaración universal sobre diversidad cultural, declarando "*Patrimonio de la humanidad*", el reto para la sociedad actual es la convivencia armoniosa fundamentado en la cooperación y la tolerancia, la escuela traduce un espacio de encuentro de culturas en el que confluye la comunidad educativa con diferentes características étnicas, traduciendo una pluralidad que converge en las relaciones interpersonales, el Convenio 169 de la Organización Internacional para el trabajo (OIT), reconoce en su Artículo 7, "*El derecho a la educación de los pueblos originarios como prioritaria en los planes de desarrollo, diseñada de acuerdo a sus principios ancestrales*", en América Latina la diversidad étnica está representada por afrodescendientes, gitanos, indígenas, población migrante y desplazados.

La educación en la diversidad cultural debe fomentar la identidad étnica, siendo mediada por la enseñanza – aprendizaje de manera significativa asentado en la lengua, saberes propios, economía, tradición, la educación con un enfoque intercultural implica que los estudiantes además de conocer otros pueblos originarios, deben adquirir unas competencias sociales en la que se reconozca como sujeto de derecho, del mismo modo debe visionar su igualdad desde un marco legal, comprendiendo las semejanzas y diferencias con sus congéneres, ser crítico de las problemáticas de las demás comunidades ancestrales, entendiendo su historia y cosmovisión para edificar espacios de encuentros educativos que configuren la esfera social en un camino de igualdad, sin discriminación y exclusión.

Un aspecto relevante en la educación para la diversidad cultural es el reto que deben asumir las escuelas contemporáneas, dejando a un lado la homogenización para abrir paso a la diferencia, a la inclusión social, erradicando la segregación cultural, Leiva (2012), señala "*Es ineludible para la educación intercultural satisfacer distintas líneas que integran la formación del estudiante, entre ellas, la ética, el desarrollo emocional, lo procedimental y el aspecto cognitivo*", no es referirse a la interculturalidad desde una asignatura o como un tema, es analizar la necesidad de su ejecución desde la didáctica, la transversalidad en la aplicación de metodologías para la integralidad de su ejecución en todo lo concerniente al proceso educativo.

Respecto a lo anterior, una investigadora que ha desarrollado un legado académico relacionado a lo intercultural para el desenvolvimiento social es Catherine Walsh (2005), quien plantea "*La interculturalidad es un proceso que representa acuerdos entre las diferentes culturas en el intercambio de saberes, mediante la interacción, teniendo como punto de partida el reconocimiento de las desigualdades económicas, sociales y políticas*", los diferentes modos de vida a nivel económico y social al interior de las distintas culturas construyen la diversidad, por ello, lo vital desde las escuelas no es tratar de igualarlas entre sí, ni buscar que sean parecidas, ni quedarse en la aceptación pasiva del dominio estructural, el reconocimiento de la multiplicidad pretende impulsar las diferentes epistemologías propias, enriqueciendo el conocimiento desde el saber ancestral en su accionar, experiencias, para complementar, retroalimentar, la existencia humana con cada dinámica particular de la heterogeneidad, enriqueciendo el contexto cotidiano en el que se desenvuelven los estudiantes.

Es generar desde el aula de clase la posibilidad del entendimiento de las diferentes lenguas, cosmovisiones, tradiciones que rodean al individuo para cumplir la misión social de los establecimientos educativos en la construcción de ciudadanía, Ortiz (2015) señala "*En la educación intercultural los estudiantes deben adquirir unas competencias para la auto conceptualización de su cultura y sus relaciones con los otros, creando conciencia sobre otras culturas, desarrollando responsabilidad, dialogo asertivo en doble vía, comprendiendo su propia identidad",* este es el principal rol que debe cumplir la educación en la formación para la interculturalidad, es ineludible no abordar este concepto al referirse a diversidad cultural, pues tiene su base más profunda en el arraigo al territorio en el que se desenvuelve la vida humana con una espiritualidad, lengua, creencias, música, religiosidad y subsistencia.

Ambiente educativo en la educación propia

Para adentrarnos en este concepto es fundamental precisar desde el Ministerio de Educación nacional unas conceptualizaciones generales, Sanabria y Paredes (2015), exponen que un ambiente educativo según el lineamiento Colombia Aprende, "*Es un lugar donde los estudiantes comparten bajo entornos físicos, humanos, social y culturales, para concebir un aprendizaje específico, resultado del trabajo guiado por el docente*", visto desde este paradigma se puede resaltar que es un espacio integral que

involucra la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, trascendiendo de los elementos físicos para incorporar la cualidad humana y social.

Por lo anterior, se configurara el concepto de ambiente educativo en la perspectiva de la etnoeducación para comprender la influencia de CEA como un asunto que permite generar reflexión sobre la diversidad cultural desde el campo de la educación, Sousa Santos (2018), establece en su postulado sobre las epistemologías del sur, "Se relacionan a los saberes que generan identidad, desafiando el conocimiento dominante que se fundamenta en lo verificable y niega la posibilidad de ciencia desde otras miradas generando la exclusión", para fortalecer el ambiente educativo a partir de la CEA se debe iniciar desde los diferentes conocimientos ancestrales involucrados en el contexto, es elaborar con base a ello unas metodologías pedagógicas que dialoguen con la ciencia moderna para el aprendizaje de los estudiantes desde la óptica cognitiva y social en el reconocimiento de la diferencia de culturas rompiendo con las barreras estructurales que van más allá de un salón de clase, de la homogenización cultural, del monopolio del conocimiento por parte de la ciencia dominante, accionando desde la educación propia, instaurando como eje central el territorio, pues en él se circunscribe la vida del ser humano.

En este sentido, distintos autores han profundizado en propuestas académicas novedosas configuradas en la etnoeducación para el ejercicio de la práctica docente proponiendo pedagogías en función del contexto de los estudiantes, Turizo, Gómez y Toncel (2019), proponen "*El salón de clase constituye un lugar cerrado con cuatro paredes para evitar que los estudiantes dispersen su atención sobre diferentes factores en el exterior, negando la posibilidad de aprovechar estos espacios para el aprendizaje escolar*", se debe innovar en la didáctica de la enseñanza, vinculado la etnopedagogía, con estrategias didácticas que generen un ambiente educativo que sea común al estudiante, en el que se incluya la cotidianidad, tradición oral, como productora de conocimiento y de reflexión sobre las distintas maneras de preparar un alimento, de sembrar en la tierra, de tratar una enfermedad, de elaborar una artesanía, de realizar juegos, de la crianza de animales, como escenario de la multiplicidad de epistemes que construyen la sociedad, fortaleciendo las cordiales relaciones entre los estudiantes.

Retomando lo anterior puede decirse que el concepto contemporáneo de escuela tiene su base en la interacción entre los estudiantes para propender por la formación cognitiva, en valores y competencias ciudadanas, Ortiz (2021) explica, "*la escuela es una institución formadora, debe propiciar el reconocimiento de los otros*", sin embargo, con el paso de los años se ha visto lo homogenizante que puede ser al pretender que todas las culturas se parezcan a la dominante, la existencia de otras maneras de percibir, sentir y vivir el mundo, sobresale en los ambientes educativos, es permitida, pero no se reconoce, es vital para las escuelas construir un lugar placentero, cómodo y agradable con los educandos, en donde se sientan a gusto, complacidos de asistir a ella, en el que se respete, entienda, la diversidad cultural como una posibilidad para el entendimiento intercultural, en el que se reconozca la historia, la oralidad, las problemáticas de los afrocolombianos, como un tema de reivindicación ante años de opresión, sometimiento, discriminación y exclusión de esta población.

Una teórica que ha sido estudiosa de las epistemologías del sur, de la filosofía de los pueblos andinos, del buen vivir, relacionando estos planteamientos a sus propuestas académicas en lo concerniente a la etnoeducación, el ambiente educativo de las comunidades ancestrales y afrodescendiente es Parra (2016), "*proponiendo que a partir de la diversidad de conocimiento se debe desarrollar en los espacios educativos prácticas pedagógicas en función de su reconocimiento*", para ello se propone abrir la puerta hacia una dimensión social que invite al debate, a repensar sobre las acciones educativas que son impuestas en la educación occidental orientadas con políticas estatales que no responden verdaderamente al diseño y ejecución de un currículo escolar en pro del reconocimiento de la diversidad.

Metodología

El presente artículo surge de la consulta bibliográfica de distintos libros, monografías, tesis, artículos de revistas, decretos ministeriales y legales frente al tema de la CEA, pretendiendo hacer un análisis en torno a las categorías del título, para construir unas bases teóricas que sean el soporte de las inferencias y relaciones entre los textos, Reyes y Carmona (2020), consideran que la revisión bibliográfica "*está fundamentada en el conocimiento científico sobre el tema que se va a desarrollar para formular un objetivo general que traduce en el horizonte de lo que se pretende elaborar*", por consiguiente, la metodología del artículo implica entrelazar teorías existentes, tomadas desde una información primaria con la perspectiva global del tema central de la revisión bibliográfica.

Visto de esta forma, para la elaboración de este documento se configuró la pregunta problema y objetivo, en relación a ello se consultaron los antecedentes bibliográficos con una línea de tiempo no superior a diez años hasta la actualidad, en tutoría con el docente asignado se identificaron las categorías para ser definidas de manera separada, pero articuladas entre sí, a modo de explicar al lector los axiomas de los diferentes autores a través de la deliberación del escrito, generando unas conclusiones finales, Valencia (2015), expone que la revisión documental "*detalla ideas centrales de investigaciones de distintos autores, para ponerlas en discusión a modo de cimentar una base teórica como soporte de nuevos constructos epistémicos*", puede decirse que la metodología aquí presentada busca generar desde realismos instituidos, nuevas esferas de comprensión sobre la CEA, para ser expuestas a consideración de la academia.

En consonancia con lo anterior, algunos estudiosos del tema de la revisión documental han diseñado una metodología para la construcción de estos trabajos, entre ellos, el Equipo Editorial Etecé de la Enciclopedia de Humanidades (2018), resaltando que se debe "*Escoger el material bibliográfico para referencias y citas, que serán el sustento teórico de acuerdo al tema que ocupará el autor*", para la consumación de la metodología implicó la escogencia de autores y supuestos teóricos en función de la CEA a cotejando los planteamientos en la construcción de un piso epistémico que respalde las interpretaciones exteriorizadas, Galeano y Jaramillo (2020), elaboraron una teoría sobre la metodología en la investigación documental proponiendo tres fases

para la contextualización del tema, "*la primera fase corresponde a la planeación, segunda fase diseño, de gestión y plan de análisis, la tercera fase análisis, formalización y elaboración*" (p.p.13 -12).

Retomando la expresión anterior en la estrategia metodológica utilizada se plasmó la investigación en tres ciclos, en el primer paso se delimitó el tema a desarrollar y se clasificó las publicaciones y material bibliográfico para la disertación y procesamiento de la información consultada, como segundo ciclo, se elaboró la estructuración de las ideas escritas y ordenamiento de la información de veinticinco documentos que hacen sus teorizaciones en función a la CEA, como tercer ciclo, se interpretaron las diferentes categorías como unidad de análisis para responder a la pregunta problema y el objetivo general en el cierre del documento condensando en las conclusiones la formalización de las ideas centrales de texto en un informe final escrito.

Conclusión

Concretizando esta revisión documental en la que se analizaron las categorías relacionadas con la pregunta como unidad de estudio, puede decirse que la CEA está llamada a proponer procesos etnoeducativos en los establecimientos escolares, esta no solo propende por el auto reconocimiento identitario, sino que mediante su ejecución se generan acciones tendientes a favorecer el descubrimiento de la diversidad cultural, implicando la variedad de conocimientos que caracteriza a los diferentes pueblos ancestrales, apartando las posiciones eurocéntrica occidentales, que han negado otras formas de conocimiento que también son válidas dentro del paradigma de las ciencias nativas.

La implementación de la Cátedra debe darse en todos los niveles educativos incluyendo las universidades, más aún las diferentes licenciaturas en la facultad de educación, a modo de que los futuros docentes se involucren en los procesos de reivindicación social con las comunidades afrodescendientes como ejercicio de formación integral, la CEA propende por la formación ciudadana desde todos los ámbitos educativos en pro de construir una sociedad tolerante, respetuosa, solidaria, para la sana convivencia de todos los miembros que la componen, incidiendo en la eliminación de la discriminación para apartar la vergüenza étnica, generando el diálogo, canales de comunicación asertiva entre los distintos actores sociales.

En definitiva, la CEA no obedece a plasmar unos contenidos homogéneos sobre lo africano o lo afrodescendiente, ni transmitirlo a través de un tablero acrílico con clases magistrales, recordemos que este método hace parte de la educación tradicional, no permite que el estudiante razone sobre su existencia, origen genealógico o problemáticas, la Cátedra debe vincularse desde todos los espacios en los centros o instituciones escolares, a través del currículo oculto, de proyectos de aula y proyectos transversales, liderado por todos los docentes de las diferentes asignatura, diseñando estrategias didácticas, recursos educativos proporcional al contexto, dejando de lado el folclorismo para debatir sobre los aportes del afrodescendiente, su realidad social, económica y política para la construcción de país.

De otro modo, en la ejecución de la Cátedra se demuestran estructuras desalentadoras desde múltiples aspectos que generan su invisibilización entre los que destaca el poco trabajo de las secretarías de educación tanto municipal, distrital como departamental en su configuración, al no ser obligatoria es opcional, existiendo el mínimo esfuerzo para que los establecimientos educativos se acojan a esta propuesta académica, los docentes manifiestan que no tienen material didáctico para su ejecución y que al no ser evaluada dedican ese tiempo en asignaturas fundamentales, tampoco saben cómo ubicarla con respecto a las horas de clases, al ser denominada cátedra este término confunde, evocando una asignatura, cuando es más que unos contenidos de clase.

Otro aspecto es que la CEA, goza de un amplio marco jurídico que ampara su implementación, no obstante, esto es contrario a su realidad, son pocas los establecimientos educativos a nivel nacional que la desarrollan, en la zona rural del municipio de Riohacha solo es ejecutada en Juan y medio, Matitas, el Ebanal, en la zona urbana, no ha sido acogida en ningún colegio, poniendo en evidencia el poco interés sobre este tema, a pesar de que en La Guajira habita un alto porcentaje de afrodescendientes, que evidentemente, niegan o desconocen sus raíces, así mismo, el estado nacional, para responder a distintos tratados internacionales y nacionales mediante sus políticas públicas homogeniza a esta población, incluyendo a todos los pueblos étnicos, afrocolombianos, migrantes y desplazados bajo el paradigma de la inclusión deslegitimizando sus distintos orígenes y características.

Es relevante anotar que una de las mayores problemáticas que aqueja a los establecimientos educativos públicos y privados del país es la convivencia escolar, influenciado por una variedad de situaciones que revelan lo complejo de las relaciones humanas, entre ellas, el tema de la aceptación de la diferencia cultural traduce una serie de desencuentros entre los estudiantes, el reconocimiento de la dimensión diversidad cultural constituye un reto para los colegios, la CEA, es una herramienta pedagógica que interviene en la eliminación de estereotipos, a partir de quien soy, entender a los demás, incidiendo en la integración de las diferentes culturas, los miembros de las comunidades están llamados a reflexionar sobre sus desigualdades cosmogónicas; rituales, principios de vida, uso de las plantas, gastronomía, danzas y creencias, para coincidir en lo interesante de las relaciones cotidianas como es el respeto, armonía y valoración entre ellas.

Puede decirse que la CEA contribuye a fomentar ambientes educativos equitativos para las distintas poblaciones, en un marco de igualdad y solidaridad entre los estudiantes, vinculando a la educación espacios del contexto familiar, repercutiendo en la valoración de los elementos de su cultura y la de los otros, en esa interacción se desencadena el diálogo intercultural, para repensar la sociedad como un ambiente en el que las interrelaciones ciudadanas se hacen vivenciales, es decir, la CEA no pretende la homogeneidad entre las distintas culturas, por el contrario, propone el reconocimiento de la diferencia, permite la desigualdad efectuando que al identificar lo propio y ubicarlo en diálogo con las distintas concepciones de vida, se fortalece y construye el ser humano.

Finalizando, la CEA en las instituciones educativas comprende estrategias para que los estudiantes desarrollen competencias sociales y comunicativas respondiendo al llamado de la formación integral, no es suficiente formar a los niños y jóvenes en conocimientos académicos, se debe propender por la adquisición de actitudes positivas que garanticen el desenvolvimiento del individuo en la socialización con culturas distintas a las suyas, esto es esencial en la convivencia de la diversidad cultural escolar, apostándole a propiciar un escenario en el que se percibe la multiplicidad de pensamientos mediante las relaciones interpersonales.

Referencias bibliográficas

Aguilar, E., Valencia, M. & Venté, M. (2018). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Situaciones didácticas para el reconocimiento de la diversidad y la diferencia étnica y cultural*. Universidad del Cauca. (Tesis de Maestría). Repositorio Institucional Unicauca. https://acortar.link/hBLSmn

Andrade, M. (2011). *El Afro en la Escuela: Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Universidad de Antioquia. (Monografía) Repositorio Institucional UDEA. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21052/1/AndradeMartha_2011_CatedraEstudiosAfrocolombianos.pdf

Constitución Política de Colombia 1991. https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, (2020) Sexta reimpresión. México. Comisión Nacional para el Desarrollo de las Comunidades Indígenas. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, (2001). Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO. https://acortar.link/4rPFAj

Galeano, C. & Jaramillo, D. (2015). *El estado del arte una revisión documental*. (Monografía). Universidad de Antioquia. Repositorio Institucional UA. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16048/1/GaleanoCatalina_2015_EstadoArteRevision.pdf

Ley 70 (1993) Ley de Comunidades negras https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf

Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* (monográfico 2): 8-31. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1148/970

Ley 115 (1994). Ley General de Educación Nacional. Colombia https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Mejía, E. (2021). *Afroguajiros en el corregimiento de Tomarrazón: representaciones y procesos organizativos*. Grupo de Investigación Oralidades, Narrativas Audiovisuales y Cultura Popular en el Caribe Colombiano (Oraloteca). Universidad del Magdalena. https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/oraloteca/article/view/4354/3290

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Lineamiento curricular de la cátedra de estudios afrocolombianos,* segunda edición, https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/LINEAM_1_compressed.pdf

Ministerio de Educación Nacional en Colombia. *Decreto 804 (1995). Reglamentación educativa para grupos étnicos.* https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166

Ministerio de Educación Nacional en Colombia. *Decreto 1122 (1998). Normas para el desarrollo de la Cátedra Afrocolombiana.* https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

Ministerio del Interior (2020). *Diagnóstico implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación periodo 1993 – 2019*. https://www.mininterior.gov.co/wp-content/uploads/2022/03/DIAGNOSTICO_CEA_-_NARP.pdf

Ortiz, E. (2021). Palabra viva, voces afrodescendientes fortaleciendo la escuela. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. https://acortar.link/zpshoW

Ortiz, D. (2015). la educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (redalyc.org). Ecuador. https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf

Paredes, J. & Sanabria, W. (2015). Ambientes de aprendizajes o ambientes educativos. “Una reflexión ineludible”. Universidad Católica de Manizales. *Revista de Investigaciones* *5*(05): 144-158. https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/39

Parra, Y. (2016). Justicia Cognitiva y Pedagogías para la Paz en Colombia Abordaje desde La Matriz TerritorioCuerpoMemoria. Academia. Memoria de simposio. Universidad de La Guajira. https://acortar.link/gF6vIy

Reyes, L. & Carmona, F. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. (Documento) Doctorado en Psicología. Universidad Simón Bolívar. https://acortar.link/tUhmql

Rodelo, M. (2017). Los componentes estructurales que integran la cátedra de estudios afrocolombianos. *Revista CEDOTIC*. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811804005/html/index.html

Ruiz, A. & Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: la Etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa, Bol. Estud. Invest.*(14): 6-29. https://www.redalyc.org/pdf/771/77130564001.pdf

Santos, B. de S. (2018). *Introducción a las epistemologías del sur*. CLACSO. https://eg.uc.pt/bitstream/10316/83438/1/Introduccion%20a%20las%20Epistemologias%20del%20Sur.pdf

Toncel, Gómez y Turizo (2019). Nos salimos del salón. experiencia espiritual y física vivida durante la etapa de la menarquía, en diálogo con las pedagogías propias wayuu contrastada con el encierro en el aula. (Monografía). Universidad de La Guajira.

Equipo Editorial Etecé. Enciclopedia Humanidades (2018). Investigación Documental. https://humanidades.com/investigacion-documental/

Valencia, V. (2015). Revisión documental en el proceso de investigación. Universidad tecnológica de Pereira. *Repositorio Institucional UT*. https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf

Villa, E. & Villa, W. (2011). La Catedra de Estudios Afrocolombianos: Una posibilidad de descolonización del lenguaje en el caribe seco colombiano. Universidad Central, *Revista digital Nómadas* (34). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502011000100006

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación.* Ministerio de Educación del Perú. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Biodata

Isaura Patricia Negrete Vega: Normalista Superior, Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal – Sucre. Trabajadora Social, Universidad de La Guajira. Licenciada en Etnoeducación, Universidad de La Guajira. Directora del Club de Lectura Wuomainpa “Nuestra Tierra”, Banco de la República, Riohacha. Docente de básica primaria, Institución Educativa Técnica Rural Agrícola de Tomarrazón. Asociación *wayuu* ‘Ejepenajirrawa’.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 142-153
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882266
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Etnoeducación y complejidad: apuestas por una educación planetaria

Ethnoeducation and complexity: challenge for a planetary education

Nekirajaaya kushematannuukolompiana: a'yataayapala jüyaawatia ji'ipapa'a akua'ipaa

José Alonso Andrade Salazar
https://orcid.org/0000-0001-7916-7409
911psicologia@gmail.com
Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Lisandro Andrés Cárdenas Carrero
https://orcid.org/0000-0002-2807-0786
andrecarcar1981@hotmail.com
Presbítero. Parroquia María Auxiliadora, Colombia

Resumen

Se reflexiona acerca de la relación entre etnoeducación, complejidad y educación planetaria realizando acercamientos dialógicos desde los que se propone la interinfluencia conjunta para la reintegración de los saberes en la matriz relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conlleva a la inclusión de los saberes ancestrales en los saberes actuales y científicos, a la vez que promover desde una perspectiva decolonial-emancipadora en la que se construye conocimiento colectivamente sobre la base del empoderamiento de la historia y la memoria. Todo ello es dable entre, a través y más allá del tejido conjunto de elementos que dan forma a los procesos pedagógicos y sistemas educativos. La educación planetaria incluye el pensamiento ecologizado y propicia la ecología de la acción y al igual que la etnoeducación precisa el acuerdo colectivo sobre el uso, conservación, transmisión, destino y transformación de los saberes, además de su contextualización y el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: Educación; Etnoeducación, educación planetaria; complejidad; complejo; paradigma de la complejidad

Abstract

This article reflects on the relationship between ethnoeducation, complexity and planetary education, making dialogical approaches from which joint interinfluence is proposed for the reintegration of knowledge in the relational matrix of the teaching-learning process, which entails the inclusion of ancestral knowledge in current and scientific knowledge, while promoting a decolonial-emancipatory perspective in which knowledge is collectively built on the basis of the empowerment of history and memory. All this is possible between, through and beyond the joint fabric of elements that shape

pedagogical processes and educational systems. Planetary education includes green thinking and promotes the ecology of action and, like ethno-education, requires collective agreement on the use, conservation, transmission, destiny and transformation of knowledge, in addition to its contextualization and the development of critical thinking.

Keywords: Education; Ethnoeducation, planetary education; complexity; complex; plexity paradigm.

Aküjia palitpütchiru'u

Sotuukasü jüchiiruamüin wanee antanaje'era nekirajaayapala kusina, jumuloulain jukua'ipa jee jikirajaaya sotuuka aa'in mmapa'akaa ku'yama arutke'erakaa a'younajawaa julu'ujee tu o'ulakünakaa piantua poluwakaa asawatia jüpülamüin akolochojaa atüjalaa aikalaaka jünainjee jukua'ipa ekirajaa jee atüjaa, alu'ujakaa jünüikima'a akua'ipaa kama'airü julu'umüin akua'ipaa joolujutkaa karaloutamaajatka, jünnainmüire'e aküjaa ekiirujutu ouyante'eneeka jüpülamüin oyoyoje'era ekii, eere jukuyamajüin ekiirujutu apashiiru'ujee jünainjee jukuyamajaaya achikua jee ekiiru'ujeejana. Asawatuushisü jupushuwa'aya jümaajiraa, jünainjee jee ja'amüintata jukuyamajia jupushuwa'aya tü eeka, aapaka ju'unajiria jukua'ipa jamüinjatüin jikirajaaya jupushuwaa'aya ekirajawaaka. Tü oulakajawaa jüpülamüin jikirajaaya sotuuka aa'in mmapa'akaa, achopetitsü ekiirujatü mmatu'ujatkaa jee jütsüinmaasü tü eeka jü'yataayalu'u mmapa'a wanaawalee jümaa nekirajaaya kusina apansaajaka ayounalaa jüchiirua akua'ipaa, kanaajala, ounajiraa, jüpünoú jee ji'iranajaaya jukua'ipa atüjalaa, junainmüinree jüchikua piichipa'ajee jee jukuyamajaaya ekiirujutu kasoutülekaa.

Pütchi katsüinsükat: Ekirajawaa; Nekirajaaya kusina, Ekirajawaa sotuuka aa'in mmapajatkaa; Jumuloulain akua'ipaa; Kapüleewaa; Jukua'ipa jumuloulain akua'ipaa.

Introducción

La complejidad representa una propuesta revolucionaria enfocada en la construcción de pensamiento de manera conjunta y articulada desde la que es posible generar nuevas lógicas comprensivas y dialógicas acerca de los fenómenos que se investigan, o de los que se pretende realizar una reflexión que acoja todo antagonismo, suscite el diálogo integrativo y propenda por religar todos aquellos componentes del conocimiento que se encontraban separados, fragmentados o divididos por la lógica binaria y lineal del reduccionismo y el pensamiento simplificador. Asimismo, personifica una apuesta por el trabajo colectivo y mancomunado entre investigadores y también entre disciplinas, razón por la que desde una visión sistémica y compleja busca transformar los modos en que los sistemas sociales políticos y educativos imponen y limitan la oportunidad asociativa de generar un conocimiento constructivo que suscite a su vez el empoderamiento social sobre la historia, la memoria y todas aquellas acciones encaminadas a la emancipación cognitiva y sociohistórica de los pueblos. Es decir, que entre, a través y más allá de dicho diálogo sea dable la decolonización de las ideas.

En este tenor, la relación complejidad-decolonialidad presenta una identidad genealógica *per se*, por lo que a partir de ella es posible reflexionar acerca del *ser* en sus diferentes matices y circunstancias existenciales, ora desde la arista ontológica y

antropoética, lo que da cuenta a la vez de la genealogía del conocimiento coproducido, ora desde lo psicosocial y antropoético lo que personifica cierta arqueología del saber. Para Morin (1977, 1998) la complejidad constituye una apuesta que desafía todo convencionalismo metodológico, explicativo, conceptual, paradigmático y porque no decirlo, colonial. De allí que no cuente con todas las respuestas a las insuficiencias actuales y pasadas del conocimiento y de las disciplinas; así las cosas lo que busca es trascender el sentido común de la complejidad que lo asocia tanto a la complicación como imposibilidad de respuesta ante los interrogantes, cómo a lo complicado o irresoluble en términos de explicación comprensible y real de un fenómeno o situación.

En este sentido, propone un abordaje de las incertidumbres y también de las contradicciones, mismas que requerirá de la construcción colectiva de un pensamiento de frontera, o sea, de un pensamiento complejo capaz de articular lo disociado, reunir lo fragmentado y producir desde la emergencia de nuevos sentidos y proposiciones comprensivas una nueva mirada de los fenómenos y reflexiones. Es relevante señalar, que Morin (1998) no plantea la antinomia absoluta entre simplicidad y complejidad y tampoco pretende señalar que la complejidad responde aquello que la simplicidad objeta, ya que ven la simplicidad la reducción de lo complejo, pero, como oportunidad o desafío de reorganización, resignificación y reconfiguración de los saberes; en este tenor, la complejidad se acerca a la idea de una simplicidad comprendida y reconstituida más que a la noción de una simplicidad anulada. La complejidad no es perfecta y es su imperfección lo que da pie a la irreverencia de sus búsquedas, por ello, incluye tanto el caos como la incertidumbre y lo irreductible, al tiempo que acoge la idea que la simplificación es necesaria, siempre y cuando sea relativizada.

En adición señala: "yo acepto la reducción consciente de que es reducción, y no la reducción arrogante que cree poseer la verdad simple, por detrás de la aparente multiplicidad y complejidad de las cosas" (Morin, 1998, pp. 143–144). Resulta sustancial anotar, que una apuesta por la complejidad desde un escenario educativo debe aunar esfuerzos por integrar los distintos saberes de las comunidades, los conocimientos científicos, las experiencias pedagógicas al igual que las ideas, nociones o sentidos que las personas y grupos dan al saber, los procesos de enseñanza – aprendizaje y la experiencia colectiva de crianza y legado inter y transcultural, ello con el fin de dar continuidad al sistema de representaciones y lenguajes con los que se da forma a la realidad construida y se legitiman-afianzan las acciones, saberes y experiencias desde la colectividad, aspectos que a mi juicio constituyen la base relacional, multidimensional y compleja de la educación planetaria. Es allí donde la etnoeducación aporta a la ecologización de las ideas desde un plano de integración de la diversidad que posibilita el encuentro y el diálogo entre saberes más allá del sesgo/riesgo de sincretismo, a la vez en sincronía con otros saberes y experiencias.

Ergo, al ecologizar las ideas y los procesos educativos, la educación y la investigación se tornan relacionales, integrativas, rizomáticas es decir complejas, razón por la que suscitan el encuentro antagónico-complementario entre campos relacionales del conocimiento, mismos que emergen del entrecruce entre los diversos objetos de estudio (Andrade & Rivera, 2019). Lo anterior, es a la vez un derivado de la solidaridad académica entre investigadores, maestros, estudiantes, comunidades e instituciones

quienes en actitud cooperante y a la vez propositiva logran propiciar de sus encuentros nuevos escenarios y contextos de aprendizaje. Dicha posibilidad constituye un desafío puesto que, plantea una reforma al modo en que se construyen, conciben y dinamizan los procesos educativos en lo local y lo global, lo que coincide con la idea de una etnoeducación que conserve y transmita el legado cultural de los pueblos como estrategia e instrumento de lucha en contra de la perdida de la identidad y la memoria de las comunidades. Para el pensamiento complejo dichas solidaridades implican a la vez la ecologización de las ideas y de las acciones, aspecto que da pie a la conformación articulada e intencional del pensamiento ecologizado.

Dicho sea de paso, esta forma de pensar es a la vez *unitas múltiplex*, es decir, reticularidad de la que emerge la multiplicidad de formas de sentir, percibir, intuí y actuar en los entornos y contextos (*eco*) que constituyen el hogar común (*Oikos*) [el planeta tierra]. Vale decir, además que dicha propensión guarda relación directa con la etnoeducación que es una forma de educación que se basa en la reticularidad de los saberes y prácticas de las comunidades indígenas en asociación con los espacios y territorios donde dichos contextos son válidos y dan sentido al mundo. Por tal motivo, el pensamiento ecologizado, es un pensamiento direccionado a la etnoeducación planetaria, es decir, que resulta compartido en su complejidad de *religarés*, y es adquirido como insumo relacional enfocado en el desarrollo de las capacidades de los niños para vivir de acuerdo con las cosmovisiones y valores transmitidos por sus comunidades.

De lo anterior, se desprende la idea de lograr integrar a través de la etnoeducación la diversidad de experiencias y sentidos que otorgan riqueza y valor a los saberes ancestrales de las comunidades, pero, hacerlo desde una posición integrativa, o sea, de no-fragmentariedad en la que exista el encuentro y reunión de saberes-experiencias-sentidos [propios y de otros sistemas sociales y educativos], además del respeto y conservación de la identidad cultural, política y socio-pedagógica de cada pueblo, aspecto que coincide claramente con los objetivos de la educación planetaria en tanto ambas propuestas se sostienen sobre la producción-transmisión-reproducción-legado del pensamiento complejo/ecologizado. Como consecuencia, en vez de hipostasiar y reificar la linealidad de los saberes occidentales, algunos de ellos construidos para la obediencia, la memorización y la sumisión ideológica, de lo que se trata es de subvertir-decolonizar precisamente, la huella anacrónica-colonial que tiñe de absolutismo y exclusión el saber y los procesos pedagógicos cuando se encumbran y se validan linealmente desde la lógica cientificista.

Etnoeducación, educación planetaria y pensamiento ecologizado

Históricamente hablando, el Estado colombiano en el periodo posterior a la constitución de 1991 acoge la identidad, legado y aporte sociocultural y pedagógico de las comunidades y da forma a un escenario donde la noción de etnoeducación resulta robustecida y se cristaliza paulatinamente, hasta convertirse en una realidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las comunidades indígenas y afrodescendientes; así las cosas, al menos conceptualmente, la etnoeducación emerge del entramado de

diálogos, encuentros, desencuentros y antagonismos complementarios derivados de las reflexiones, deconstrucciones y posicionamientos relativos al contexto de los movimientos sociales en el país, casi siempre, según lo expresan Dussán y Rodríguez (2005) llevados a cabo desde las reflexiones indígenas, afrocolombianas, raizales y ROM (gitanos). A la par, dichos diálogos han fortalecido las reflexiones pedagógicas en torno al valor y sentido de la educación desde una perspectiva de etnicidad, con la que se acoge y valora la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje desde otros horizontes y derroteros educativos, lo que a su vez se traduce en la oportunidad de integrar configuraciones, sentidos y epistemes distintas.

Una de ellas se deriva del paradigma complejo e incluye según lo señala Morin (1999) la generación del diálogo entre saberes, la ecologización de las ideas, el valor y el riesgo de enfrentar la incertidumbre al tiempo que la enseñanza de: la identidad terrenal, la condición humana, saberes pertinentes, la comprensión del otro en la legitimidad, la ética del género humano, la superación del error y la ilusión de certidumbre, la historia, el cuidado de la casa común y el encuentro dialógico entre diversas disciplinas -especialmente de las ciencias sociales y humanas-. Vale señalar además, que fruto de este encuentro complejo han emergido políticas públicas de enfoque educativo que alientan el cuidado, valoración, respeto y preservación del legado cultural de las comunidades. En Colombia, la etnoeducación se ha desarrollado de manera significativa en las últimas décadas, gracias a la implementación de políticas públicas que reconocen la diversidad cultural del país. En lo nacional, existen programas de etnoeducación en los que participan niños, niñas y jóvenes de comunidades indígenas de todo el territorio. Estos programas buscan garantizar el derecho de los pueblos indígenas a la educación, así como también, fortalecer sus identidades culturales. La etnoeducación se define desde la Ley General de educación colombiana como, "*la que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos*". Educación que debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones (Ley General de Educación, 1994, p. 14).

En ese sentido, existe una relación de concurrencia-complementariedad entre etnoeducación y educación planetaria puesto que ambas tienen como uno de sus objetivos primordiales el fomentar el desarrollo sostenible de la Tierra y de sus habitantes, por esta razón, coinciden en señalar que todos los seres humanos tienen el derecho a una vida saludable y digna a partir de la que se debe y es una obligación planetaria, proteger el medio ambiente y sus recursos, y tal como lo señalan Milagros et al (2022) dicha educación plantea "la posibilidad de des-ligarnos de los viejos patrones coloniales que han impregnado la educación en el planeta; y que insisten en una colonialidad global en arrastrar la humanidad a la catástrofe" (p. 4). Es así, que la educación planetaria busca enseñar a las personas a tomar decisiones responsables sobre el uso de los recursos naturales, la gestión de los residuos y el consumo, la transmisión de los aprendizajes, al tiempo que se apoya en aspectos geopolíticos para reformar la educación de manera que se pueda vivir de forma sostenible en el planeta. En este tenor Motta, Ciurana y Morin (2002), afirman que

educar en la era planetaria implica la convicción de acoger una tarea ineludible y perentoria: batallar y suprimir la dominación, la linealidad y el dogmatismo, enmascarados, casi siempre, bajo la impronta de la verdad indiscutible.

En adición, este planteamiento se sustenta sobre la idea de recivilizar la civilización a través de una educación que enseñe -como diría Morin (1999)- la comprensión al fortalecer la empatía, las solidaridades y la hospitalidad acudiendo al desarrollo de la antropoética de la civilización, lo que precisa resaltar los principios del conocimiento pertinente: generar conocimientos no-fragmentados sino religados, conocer las relaciones y complejidad de lo aprendido y contextualizar los saberes/aprendizajes en lo global/local, todo ello para reconocer que el conocimiento sobrelleva el peligro del error y de la ilusión, además de navegar en la incertidumbre y aceptar el desafío de superar toda ceguera y universalismo. De allí que se precise otro método -un antimétodo- que acoja la incertidumbre y enseñe a comprender y a dialogar integrando los múltiples saberes disponibles. Lo expuesto, precisa de una nueva existencia planetaria apoyada sobre la cooperación y el trabajo reticulado -entre redes- entre lo sociocultural, lo político, las disciplinas, la historia y la educación. Esta propuesta, requiere reconocer y definir las fisuras y roturas en los sistemas educativos tradicionales y desde la criticidad -acción crítica del pensar/actuar/transformar/cooperar- lograr sortear las dicotomías o disyuntivas que polarizan y disocian los saberes. Al respecto Morin et al., (2002) señalan:

> (…) es preciso generar nuevas entidades planetarias. La geopolítica de estas entidades se centraría en el fortalecimiento y desarrollo de los imperativos de la asociación y de la cooperación, mediante la dinámica de las redes sociales horizontales articuladas con organismos de vocación planetaria. Estas redes son fundamentales para la creación y el sustento de una conciencia cívica planetaria que articule la información y los conocimientos necesarios para la implementación participativa de la política compleja y la construcción de una mundología de la cotidianeidad, capaz de percibir la interrelación y recursividad entre el contexto local, el individuo y el contexto planetario. (p. 97)

Conviene precisar, además, que la educación planetaria tiene como objetivo el desarrollo sostenible de la tierra y de los seres vivos que habitan en ella, motivo por el que se centra en el aprendizaje de los principios de la ecología y la sustentabilidad, también en el conocimiento de la historia humana y de su capacidad de resiliencia y transmisión de los conocimientos, por lo que, resulta coadyuvante en la promoción de una mayor conciencia terráquea sobre el impacto o huella que las acciones humanas tienen en el planeta. Dicho sea de paso, la educación planetaria busca avivar en las personas el amor, la empatía y el respeto por la casa común habitada: el planeta Tierra, además de la motivación, estrategias, políticas, y saberes implicados en el acto intencionado de protegerla.

La educación planetaria acoge la idea de sistema-complejo desde una mirada integrativa de la etnoeducación y del pensamiento complejo/ecologizado alentado por ambas posiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este pensamiento

referencia para Morin (1992) la construcción conjunta y a la vez responsable de la consciencia ecológica que mora en la reincorporación del medio ambiente en la consciencia antroposocial y a la vez, en la complejización de nociones como: naturaleza (*physis*), *Oikos* (casa), ecosistema y biosfera.

Asimismo, implica una ecología de saberes, o sea, una reorganización de los conocimientos que incluya lo desunido, excluido o anulado de la estructura organizacional del conocimiento declarado como real, verdadero y científico. En este orden de ideas De Sousa-Santos (2009, 2010) indica que dicha ecología surge en oposición a la linealidad de la monoculturalidad del conocimiento, mismo que se ha visto acrecentado por la rigurosidad extrema de los saberes científicos. Cabe mencionar, que este aspecto anula o extrae de dichos diálogos otros saberes ancestrales, tradicionales, experienciales, pluriétnicos o multiculturales que no son incluidos en el *ethos* cientificista por no acoger, cumplir o validarse a través de los parámetros técnico-científicos con que se legitiman paradigmáticamente los conocimientos.

Religare/buclaje etnoeducación-pensamiento complejo-ecologizado

El bucle es una estructura de relación que se reencausa sobre sí misma hasta que se cumpla una condición funcional que religue relaciones y productos. Se utiliza para realizar una tarea una o más veces, o para iterar sobre una serie de elementos. Los bucles se pueden también anidar (interrelacionar nodalmente) para crear estructuras cada vez más complejas. El bucle también se conoce como iteración (secuencia de procesos que produce un resultado). Empero, desde una perspectiva de complejidad en realidad, el buclaje hace referencia a procesos de acción, retroacción e inter-retro-acción que son propios de los sistemas cuando complejizan sus actividades u operaciones por lo que sus iteraciones son no-lineales, es decir, que se interrelacionan aleatoriamente conformando circuitos que producen a su vez productos o emergencias. Para Morin (1998) el buclaje permite la reintroducción de lo producido en aquello que lo produjo, llegando con ello a actualizar de forma permanente el sistema y siendo a su vez creador de novedad o de emergencias.

Desde este punto de vista, la causalidad resulta compleja y no obedece a relaciones lineales-predecibles puesto que, siempre habrá *feedback* y auto-actualización, o sea, realimentación y reactualización interna/externa [auto-eco-actualización], aspecto que precisa de la integración del caos o desorden que circunda tanto el interior (*endo*) del sistema como del caos o fluctuación exterior (*exo*), de tal forma que la relaciones de buclaje son en todo sentido: endoexogénicas, auto-eco-actualizantes e inter-retro-activas. En gran medida, cuando se producen religarés entre complejidad, pensamiento complejo/ecologizado y etnoeducación en el marco de los sistemas y procesos de enseñanza-aprendizaje, se incrementa la posibilidad de generar en los estudiantes la conciencia ecologizada requerida para comprender los sistemas de relaciones biopsicosociales-antropoéticos que dan forma a la complejidad de lo viviente. Dicho derrotero revela a la vez, que la etnoeducación es un campo de estudio que se centra en las tradiciones y prácticas educativas de los grupos étnicos y culturales, pero, que

está en apertura a la inclusión de otros saberes y perspectivas sin perder el arraigo sociocultural que le da forma a sus creencias, experiencias y sentidos vitales.

La educación planetaria se ocupará, entre sus muchas funciones, de establecer puentes y buclajes entre complejidad-etnoeducación, relación que es en todo sentido emancipadora ya que, hace alusión a la interacción dialógica-integrativa entre saberes-lenguajes-ideas-principio de realidad-cosmovisiones etc., propios de las comunidades, con otros conocimientos [científicos, históricos, epistémicos, experienciales] necesarios para acoger la diversidad sociocultural y noosférica del conocimiento. Dicho sea de paso, este tipo de encuentros producen un buclaje entre complejidad-decolonialidad con el que se transforman las formas en que se transmiten los conocimientos y valores, lo que a su vez afecta los procesos educativos y permite la emergencia de otras formas de pensar, resistir y construir la realidad (Andrade, 2022a, 2022b). La educación planetaria *grosso modo*, busca que las comunidades trabajen mancomunadamente para generar fisuras, desmigajamientos y rupturas definitivas en las concepciones lineales, depredadoras, consumistas e individualistas que les han sido impuestas por gobiernos hegemónicos y sistemas educativos lineales que favorecen la lógica represiva de gobiernos heteronómicos, así como también, por la resignificación y superación de la depredación causada por la sociedad de consumo.

Todo ello con el fin de salvaguardar los saberes y prácticas de cuidado ancestrales y ajustarlos a las nuevas relaciones, sentidos y sistemas demandados por los sistemas sociopolíticos, mismos de los que no se encuentran exentas las comunidades indígenas, afrodescendientes y la población ROM y Raizales. Dicho sea de paso, para que se produzca un religare/buclaje entre etnoeducación-pensamiento complejo-pensamiento ecologizado, la etnoeducación debe ser considerada una estrategia-metodología de enseñanza que promulgue el conocimiento pertinente a través de la comprensión y la relación entre los saberes tomando en cuenta el contexto, contenidos, la capacidad de transmisión, su importancia sociohistórica, pero también, su aporte a la construcción articulada y constructiva de los diversos pliegues de los que se compone la realidad. El pensamiento complejo/ecologizado es una estrategia y como tal, siguiendo las ideas de Morin (1998) posee un propósito globalizador [articulación todo-partes/reconocer la complejidad emergente de dichas relaciones]. Para Morin (2007, 2010), toda estrategia de forma independiente al contexto conserva la idea de apuesta y con ella de azar e incertidumbre, de allí que conlleve una *acción* o *intencionalidad* misma que en el marco de la etnoeducación soporta el proceso de fortalecimiento de las potencialidades y habilidades de los educandos, la inclusión de sus saberes y experiencias, al tiempo que el respeto por su cultura, valores y tradiciones propias y de otros pueblos.

Desde este punto de vista la acción educativa es estrategia *per se*. Morin (1998) señala que la palabra estrategia no denota una disposición establecida y lineal ya que, la estrategia consiente la posibilidad de suponer un múltiples ambientes o entornos para la acción, que pueden cambiar cuando la información fluctúe. En este tenor, la etnoeducación como estrategia compleja enfoca parte de su atención en la educación de los niños y jóvenes de comunidades indígenas y afrodescendientes, y busca que estos sean protagonistas de su propio aprendizaje, de allí la importancia del estudio y comprensión de su propia cultura, pero, también de culturas y tradiciones de otros

grupos étnicos al tiempo que, la integración de nuevos conocimientos derivados de dichos encuentros y buclajes cognoscitivos. A esto hay que agregar, además, el respeto y comprensión de las diferencias culturales, la enseñanza de la empatía, la tolerancia, la lealtad, el cuidado de la casa común y la aceptación del otro en la legitimidad, aspecto viable cuando la comprensión, el asombro, el aprendizaje colaborativo/significativo, y el diálogo histórico-cultural-epistémico-cosmogónico resulta incluyente y en su decurso pedagógico sostiene el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante anotar, que el pensamiento ecologizado es el resultado de la propensión relacional y estratégica del conocimiento cuando se crea conjuntamente, o sea, entre, a través y más allá de los diálogos de saberes (Andrade, 2015); por esta razón, incluye y religa encuentros y desencuentros críticos a modo de antagonismos complementarios de los que emerge una organización, es decir, una estrategia que enseña a los educandos y a los maestros a pensar/crear conocimiento sostenible y amigable con el ambiente y con todas las especies que habitan el planeta. Por ello, pensamiento ecologizado y etnoeducación constituyen un bucle recursivo, recurrente y a la vez reorganizacional del que brota la relación de buclaje complejidad-decolonialidad y de ella emerge lo dialógico como principio creativo y (*de*)constructivo. En este sentido, la ecología, la conciencia ecológica, la sustentabilidad/habitabilidad planetaria conllevan una responsabilidad colectiva con respecto a la ecología de las ideas y con ella, la necesidad, apuesta y el desafío de trabajar conjuntamente para lograr una metamorfosis antroposocial-global donde las elecciones/decisiones fomenten el desarrollo de una educación crítica, relacional, integrativa, pertinente, emancipadora, ecosófica y comprensiva, aspectos donde la etnoeducación y la educación planetaria a través del pensamiento complejo/ecologizado tienen mucho que aportar al desarrollo humano, sociocultural y antropoético de los pueblos.

A modo de corolario

En este artículo se exploró la relación etnoeducación-complejidad y de ella se afirma que constituye una apuesta/desafío/estrategia para afianzar la educación planetaria. En torno a ello, se expuso que entre ambas se produce un ‘buclaje’ del que emergen procesos decoloniales en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo que al sostenerse sobre las bases relacionales del pensamiento complejo/ecologizado propende por la resistencia educativa y la emancipación de toda colonización cognitiva, ideológica y epistemológica. Para Morin et al., (2002) como especie la humanidad posee grandes capacidades aun no develadas, que a menudo resultan visibles en la brecha que existe entre la validez y reproducción de los valores éticos y el crecimiento de la barbarie moral que además de imperceptible forma parte de la cotidianidad. Así las cosas, desde una perspectiva de complejidad -dadas las condiciones actuales de convivencia planetaria- la humanidad está lejos de transitar hacia su potencial rehumanización ecosófica, puesto que, nuestras acciones convivenciales no aportan al desarrollo de una civilización global sostenida sobre el

respeto, la hospitalidad, la comprensión empática, la legitimidad del otro y la convivencia entre, a través y más allá de las diferencias.

Empero, reflexionar sobre dichas dificultades demanda y a la vez instala el desafío global de luchar como humanidad ante las cegueras del saber y la ilusión de certidumbre que empaña de radicalidad y verdad *a priori* los saberes técnico-científicos, esto con el fin de que se progrese hacia el reconocimiento de la progresiva complejidad del mundo sin dejar de ver la importancia de conservar las tradiciones y el cúmulo de saberes que forma parte de la identidad y raigambre cultural de las naciones. La etnoeducación y la educación planetaria coinciden en dichos objetivos y ambas fomentan las acciones que promueven la supervivencia de las especies y la sostenibilidad planetaria, lo que precisa también de un proyecto sociopolítico-educativo-antropoético de futuro. Una vía posible es la de ecologizar las ideas y las acciones complejizando los saberes, o sea, reticulando las experiencias, sentidos, aprendizajes y conocimientos para reconocer en ellos tanto las certidumbres como las incertidumbres, serendipias y nuevos diálogos que orienten la construcción conjunta de soluciones en contexto aplicables/articuladas a lo local y lo global. Es importante agregar, que dichos aspectos forman parte imprescindible de la etnoeducación, y que entre y a través de ella el 'buclaje' supervivencia-sostenibilidad cobra sentido y trascendencia.

Para Morin (2011, 2020) el camino y la vía hacia dicho objetivo se reticula, asocia, rompe y religa a la vez que consciente inestabilidades, fluctuaciones, irreversibilidad, caos y cambios constantes, a la vez que oportunidades, organización, reorganizaciones y adaptaciones no lineales, de modo que los saberes, dominios, conceptos, procesos, ideologías y verdades resultan relativas al tiempo que inacabadas, aspecto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje logra desgajar los esquemas educativos tradicionales y reorganiza las ideas con nuevas ecologías mentales/ sociopolíticas/ culturales. Como consecuencia, ambientes como los etnoeducativos combaten la estreches de miras que caracteriza las miradas sesgadas, lineales, limitadas e individualistas del mundo y desde este lugar también es dable desarrollar nuevas políticas públicas en las que se entretejan -reúnan y religuen- lo local y lo global, lo simple y lo complejo, lo dialéctico y lo dialógico, por decir algunas polarizaciones. Un aspecto cuyo policentrismo resulta innegable dada la multiplicidad de elementos que lo reorganizan y resignifican es la educación para la comprensión de la necesidad de acoger, reproducir y legar el respeto por la diversidad biótica planetaria.

Acorde con lo expuesto por Edgar Morin (2000) si como colectividad se está atento a la urgencia de suscitar dichos cambios y se propende por llevarlos a cabo como especie y no individualmente, se logrará globalizar y poner en marcha las acciones de control y regulación de los motores del desarrollo -ciencia, tecnología, industria, economía-, mismos que sin control inhiben todo camino hacia la coexistencia planetaria entre y a través de la legitimidad. De allí la necesidad de trascender, o sea, de ir más allá de la linealidad del consumo y el individualismo, pero, también de superar la violencia, corrupción y cooptación política del poder. Asimismo, es preciso trascender las ideas "indestructibles" que al ser legadas en los procesos educativos suelen ser escritas en clave de universalismo y asimiladas a modo de veredictos. Romper dicha matriz

colonizadora hará que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el pensamiento complejo/ecologizado desmigaje y rompa la huella pedagógica de todo aprendizaje bancario, insular y monoparadigmático. Se precisa pues, de recivilizar la humanidad y en ello, la educación patrimonial/tradicional/comunitaria/étnica promueve la manutención de los saberes ancestrales al reinscribirlos en una matriz decolonial/educativa que resiste desde sus andamiajes histórico-culturales la creciente colonización del saber y el ansia de poder que caracteriza los sistemas políticos represivos.

Referencias bibliográficas

Andrade, J. A. (2015). Reconciliación y responsabilidad: acciones de sinergia para la construcción de un pensamiento ecologizante desde la escuela. “Incertidumbres semilla.” *El Ágora Usb*, *15*(1), 263–271. http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v15n1/v15n1a15.pdf

Andrade, J. A. (2022a). Complejidad decolonizadora: aproximaciones desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin. *Cadernos de Pesquisa*, *29*(4), 13–27. https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19777

Andrade, J. A. (2022b). Familia y educación: apuntes para una comprensión sistémica desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin. *EduSer*, *1*(1), 1–12. https://doi.org/10.34620/eduser.v1i1.197

Andrade, J. A., & Rivera, R. (2019). *La investigación una perspectiva relacional*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Congreso de la República de Colombia 1 (1994). Ley general de educación, 115, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Dussán, C., & Rodríguez, G. (2005). *Comunidades étnicas en Colombia: cultura y jurisprudencia*. Universidad del Rosario.

Morin, E. (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (6ª edición). Editorial Cátedra. Colección Teorema Serie mayor.

Morin, E. (1992). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología [En Línea]*, *12*(01). http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación a futuro*. UNESCO. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Morin, E. (2000). *Estamos en un titanic*. Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Etica y Desarrollo. http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/674/1/242-estamos en un titanic.pdf

Morin, E. (2007). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *12*(38), 107–119. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27903809

Morin, E. (2010). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Universitat de València.

Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós.

Morin, E. (2020, April 11). Edgar Morin: "Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos." *Varios*. https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html

Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria*. Unesco-Universidad de Valladolid.

Rodríguez, M. E., Fortunato, I., & Alves, O. H. (2022). Desiderata de la Educación Decolonial Planetaria en re-ligajes complejos. *Eduser, Dossiê Temático: Educação Decolonial Complexa: Re-Ligações Complexas*, *1*(1). https://doi.org/https://doi.org/10.34620/eduser.v1i1.228

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI editores.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilge.

Biodata

José Alonso Andrade Salazar: Postdoctor en Educación, investigación y complejidad. Mg. Investigación Integrativa. PhD. Pensamiento complejo (MMREM). Psicólogo. Docente investigador, Universidad Cooperativa de Colombia. grupo de investigación Kavilando.

Lisandro Andrés Cárdenas Carrero: Presbítero. Parroquia María Auxiliadora, Rioblanco Tolima, Colombia. PhD. Pensamiento Complejo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. México.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 154-169
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882273
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Comunidades de aprendizaje como alternativas en la educación intercultural bilingüe wayuu

Learning communities as alternatives in wayuu bilingual intercultural education

Ju'uniria atüjirawaa jünain antiraaya akua'ipa otta anüikii

Josefa Guerra Velásquez
https://orcid.org/0000-0001-7063-9924
sefaguerra@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Resumen

Las comunidades de aprendizaje son un recurso alternativo para allanar las inconsistencias representadas en el modelo actual de la Educación Intercultural Bilingüe -EIB- en Venezuela. En tal sentido se desarrolló este estudio con el propósito de demostrar que una comunidad de aprendizaje extraescolar wayuu favorece el fortalecimiento de la EIB, la superación de las desigualdades y la disminución de la exclusión étnica de los estudiantes wayuu. La metodología se asentó en la intersección de la revisión documental con la investigación acción participante. La primera fase interpreta aspectos históricos de políticas inclusivas dirigidas a las etnias autóctonas venezolanas y su jurisprudencia. La segunda, se asienta en una experiencia pedagógica vivencial colectiva que representa un modelo útil para superar el reduccionismo étnico. Al respecto, se demostró que el modelo planteado fortalece la dignificación étnica, la creación de proyectos éticos productivos y al desarrollo de una cultura decolonialista y democrática.

Palabras clave: aprendizaje, comunidades, EIB, decolonialidad, wayuu.

Abstract

Learning communities are an alternative resource to smooth out the inconsistencies represented in the current model of Intercultural Bilingual Education (IBE) in Venezuela. In this sense, this study was developed to demonstrate that an out-of-school Wayuu community favors the strengthening of IBE, the overcoming of inequalities, and the reduction of ethnic exclusion of Wayuu students. The methodology was based on the intersection of documentary review and participatory action research. The first phase interprets historical aspects of inclusive policies aimed at the indigenous Venezuelan ethnic groups and Venezuelan indigenous ethnicities and their jurisprudence. The second phase is based on a collective experiential pedagogical experience that represents a useful model to overcome ethnic reductionism. In this regard, it was demonstrated that the model proposed strengthens ethnic dignity, the creation of productive ethical projects, and the development of a decolonial and democratic culture.

Keywords: learning, communities, decoloniality, IBE, wayuu.

Aküjia palitpütchiru'u

Achajaasü tü atüjirawaakat jüchiki julo'iria a'yatawaa jünain ekirajaakat wayuu julu'u mmakat Wenesueela jüchiirua wanee antirawaa akuai'ipa otta anüikii mma'utpunaa yaa julu'u mmakat Wenesueela. Wachajaain joolu'u jüchiirua ti'a wanee atüjawaa jaa'u jii'iree jütujaanüinjatüin jaa'u eein wanee atüjirawaa ja'ato'ujee jaa'inrakat tü ekirajüleekat otta jüchecheraain natuma wayuu atüjaa julu'u wanee antirawaa akua'ipa otta anüikii, wanaajiraashi na wayuukana atüjiraain namaa wane'eyaa müsia nnojotsü jouluin wanee nalerajünüin na wayuu ekirajaakana julu'u koleejia. Achajaanüsü kara'louta jüchikimaajatü müsia kasa namaka naa eeijanakana jünain tü waa'inrakat. Waa'inrakat palajana jia wachajaain jüchikimaajatü jamün na wayuukana jünain eein naya namaajiraa nakua'ipa alijuna ju'upala mmapa'akat jümaa eein pütchi laülaa najutumaajatü. Waa'inrakat jüchikijee, wayaatüin jaa'ujee kasa alatakat wamüin jünain ekirajaa eere kepian na wayuujiraakana wamaa. We'rüin jükajee ti'a, achecheraasü na wayuukana jünain nakua'ipa, nachajaain noutuin jüchiki wanee a'yatawaa jünainjee natüjakat apüleerua, mataashi taashikana naya.

Pütchi jii'iyatia: atüjaa, EIB, kepiajirawaa, taashii, wayuu.

Introducción

Desde el campo no formal es posible constituir experiencias válidas para gestar una EIB comprometida con la intersubjetividad, la convivencia plural apoyada en el respeto mutuo y la hospitalidad lingüística, entre muchos otros factores y atributos que faciliten la armonización y complementariedad cultural en el ámbito del ejercicio pedagógico y educativo.

Las discrepancias entre el complejo de leyes referentes a la formación intercultural y la praxis educativa en Venezuela, obligan a recorrer nuevos caminos para alcanzar la confluencia entre el orden epistémico y la razón pragmática de los pueblos indígenas latinoamericanos. Esta afirmación deriva de la discordancia representada en un cúmulo de estatutos promoventes de la educación de los pueblos originarios como asunto y compromiso de Estado, frente al diseño de una formación pedagógica que se desvincula de la preparación del talento humano necesario para llevar adelante los procesos descritos en su propia jurisprudencia. En tal sentido, esta investigación despliega en primera instancia, la conducción de los mecanismos integracionistas puntualizados en la historia venezolana como bienes de salvación para las etnias nacionales y que finalmente terminan convirtiéndose en prácticas etnocidas distantes de toda norma y de todos los derechos originarios.

En segundo lugar, se presentarán los contenidos elementales, atinentes al ejercicio de la programación educativa de las etnias originarias, emanados desde el poder legislativo, que deberían conectarse con la praxis y que ameritan confluir en el espacio de lo real. Finalmente, se expondrá una experiencia, sobre las comunidades de aprendizaje, desarrollada en la ciudad de Maracaibo (Zulia) cuyos resultados permiten postularla como un modelo pedagógico alternativo no formal que puede movilizar la convivencia intercultural proactiva y saludable.

El camino y su bagaje instrumental

El recorrido investigativo parte de una revisión documental con el fin de esbozar las tendencias políticas de integración y resguardo de los pueblos indígenas venezolanos a lo largo de la historia nacional. De igual manera, se sintetizan los recursos legales que respaldan el ejercicio del programa intercultural y, posteriormente, se integra la experiencia del modelo de investigación acción participante desarrollado a través de la formula asociativa mencionada, de naturaleza experimental, aplicadas en el estado Zulia, Venezuela. Esta fue concebido a modo de ensayo vivencial constructivo tutelado por el paradigma sociocrítico.

La investigación partió de un diagnóstico participativo, la discusión de los datos y de las informaciones obtenidas como resultado de estos procedimientos. Además, se incluyó la planificación de las actividades con las siguientes dinámicas: la devolución de la información a los participantes, la reflexión, la implementación y evaluación de las acciones; así como también se fomentó el reconocimiento a la diversidad como estrategia pedagógica enmarcada en la preservación del respeto y de los derechos de los actores. De igual forma, se consideró la actuación de los colectivos históricamente excluidos y discriminados, superando la visión victimista evidenciada tradicionalmente (Dietz y Mateo, 2011). Las actividades se efectuaron a través de secuencias educativas no formales, de carácter extraescolar, estableciendo vínculos con los procesos educativos formales de la EIB en las instituciones escolares involucradas.

El escenario de investigación fue el municipio Maracaibo, por ser un lugar de asidua migración de los *wayuu* procedentes de otras jurisdicciones fronterizas, ubicadas tanto en el espacio venezolano como en el colombiano, reconocidas como sus territorios ancestrales. Es muy común que familias *wayuu* se radiquen en la periferia marabina y en zonas céntricas adecuándose a cada contexto según sus posibilidades particulares e incorporando a sus descendientes a un sistema educacional ajeno a una praxis integracionista que aborde las necesidades medulares de acoplamiento al nuevo escenario.

En virtud de la búsqueda de alternativas para subsanar la situación planteada, se creó un proyecto piloto de convergente con acuerdos entre los directivos y docentes de las escuelas marabinas San Juan y Fuerza Indígena I, quienes participaron activamente en el diseño de esta experiencia, concatenándola con las actividades de estas instituciones. La investigación incluyó una población constituida por estudiantes de primaria, 47 de ellos procedentes del Barrio San Juan, 40 de Fuerza Indígena I y seis educadores de estas dos escuelas que alientan la adhesión de niños interesados en conformar este tipo de asociación formativa. El cuerpo docente estuvo conformado por dos coordinadoras de programas interculturales, tres maestros de aula y la directora de uno de los planteles.

Las técnicas de investigación aplicadas fueron, en primer lugar, la *observación* compartida, dirigida a lograr que los miembros del grupo hicieran aportes sobre lo observado. En segundo lugar, se aplicó la entrevista con la mediación de un diálogo semi estructurado dirigido a los niños y adolescentes pertenecientes a las comunidades mencionadas. De igual forma, se incluyeron técnicas participativas como: las matrices de doble entrada, al igual que los esquemas y diagramas que permitieron captar información de interés en cuanto a la conexión y reflexividad en torno al auto reconocimiento e identificación cultural con atención a los procesos formativos no formales.

Categorías fundamentales

En la perspectiva de Comboni (1996) se concibe a la Educación Intercultural Bilingüe como un modelo correspondiente a una sociedad plural, multilingüe que demanda una educación diversificada que al mismo tiempo esté acoplada |con la identidad individual, respetando siempre la diferencia de los variados grupos étnicos que integran la diversidad de un país y que, a la vez, representan su unidad comunitaria. Esta visión, con la que se alinea esta investigación, expresa que este proceso de formación intercultural integra los saberes propios de cada medio, o colectividad, con la tecnología y con los conocimientos predominantes de la ciencia y tecnología; permitiendo así una combinación crítica ganada para la sostenibilidad y la singularidad identitaria. Este tipo de educación intenta preservar el igualitarismo cultural, romper las asimetrías y erradicar la discriminación para así extender las relaciones equitativas entre los seres humanos. En este sentido, Comboni propone una cultura pedagógica innovadora y transformadora que trascienda del aula a la sociedad en general.

El segundo criterio fundante de este estudio se asienta en la validación de la Comunidad de Aprendizaje, entendida como un grupo de personas que fusiona sus intereses para la producción de saberes, generando una dinámica didáctica de manera mancomunada. Estos tipos de asociaciones están dirigidas a los planteles educacionales y su intención esencial es procurar la igualdad y evitar la exclusión social. En esta perspectiva se conjuga la participación de la comunidad y la familia para encaminar las acciones que permitan alcanzar una transformación social asertiva. (Flecha y Pulgvert, 2002).

Es válido destacar que este tipo de práctica socio cultural está caracterizada por el fomento de principios y valores que conlleven al respeto, la tolerancia, la igualdad, la armonía y la pacificación entre grupos humanos de diversa índole que se asocian para lograr intereses comunes. Esto fines van acompañados por la libertad de expresión y comunicación, además de favorecer el compromiso, el rendimiento, la motivación y la interacción.

La 'integración' reduccionista de la interculturalidad en Venezuela

¿Existe realmente una educación que asuma responsablemente la interculturalidad y el bilingüismo en Venezuela? Han transcurrido ciento ochenta y un años desde que Carlos Soublette dio el primer paso para la reducción y civilización de nuestros aborígenes. Con su decreto de 1840, como vicepresidente de la República, inició la historia de las medias tintas que ha perseguido hasta hoy a las etnias nativas. La 'reducción', bajo el pretexto de la integración cultural entre criollos e indígenas, trajo consigo la creación de concentraciones poblacionales urbanas destinadas a 'educarlos' para forzar su conversión religiosa y procurar su sometimiento al proceso de asimilación cultural. De manera que la reducción como práctica violenta de domesticación y asimilación de los integrantes de la cultura originaria nacional, fue la primera acción oficial instituida en la nación como profecía del devenir de las etnias autóctonas en el espacio de estos últimos tres siglos. Ni la interculturalidad, ni el bilingüismo han acompañado este extendido proceso signado por el acuse de sus protagonistas y dolientes como un etnocidio. No se ha preservado siquiera el patrimonio lingüístico que se muestra como emblema de la protección a las culturas minoritarias dentro del proceso educativo.

Es necesario recordar que el modelo educativo intercultural bilingüe se basa en la preservación de los principios y fundamentos de las distintas etnias indígenas en concordancia con el respeto mutuo en la convivencia con la cultura criolla. El aprendizaje preserva su etnicidad centrada en su lengua cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social. Esta base cultural se complementa con la enseñanza del castellano para vigorizar y ampliar la cultura propia. Del mismo modo, "admite con criterios razonables préstamos selectivos de otros conocimientos, y técnicas, propios de otras culturas con mediación de la interculturalidad y la preservación de la identidad propia" (UNICEF- MPPE, 2014, p.4).

Las primeras misiones 'educativas' que involucraron a los indígenas fueron las órdenes evangelistas capuchinas iniciadas en 1915, instrumentadas por la Ley de Misiones. Estas impusieron la lengua castellana a las etnias originarias, declaradas en civilidad conforme a la planificación asimilacionista de la cultura criolla, que no fue más que la comisión de un etnocidio. No fue sino hasta 1979 que el Estado venezolano se encargó de oficializar el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe -REIB-, para cometer el mismo error.

Durante el gobierno del presidente Luis Herrera Campins, en 1979, se creó el Decreto 283, de carácter experimental, aplicado en diez estados, cuyo norte era subsanar el error histórico de la Ley de Misiones, que cumplió una función meramente colonialista y asimilacionista. En esta fase de institucionalidad educativa, encomendaron a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador -UPEL- la labor de formar maestros indígenas. Tras esta decisión se inició un proceso de capacitación docente bajo el argumento de beneficiar a las etnias aborígenes. Según Steen (1995) este régimen planteado fue alentado por la UNESCO, al igual que por grupos indigenistas, la Sociedad Venezolana de Antropología y la Iglesia Católica. Esta prueba inicial se cumplió en ciento cuarenta comunidades de nueve pueblos indígenas en los estados Amazonas, Apure, Anzoátegui, Sucre y Zulia. En tal sentido, se desarrolló como un

improvisado experimento pedagógico que fracasó antes de los tres años motivado a la carencia de estrategias coherentes con la educación indígena, la ausencia de docentes especializados, la improvisación programática, el irrespeto a la noosfera de las distintas etnias, el predominio de la homogeneización lingüística e imposición de la cultura dominante occidental. De manera que, en ese contexto, las prácticas asimilacionistas se acentuaron.

En 1984 se inició la masificación de la educación indígena en las escuelas en condiciones similares, sin el debido interés en la preservación étnica y prescindiendo del esfuerzo de consumar el resguardo lingüístico. Según Villalón (1994) el REIB se debilitó, no sólo por la pérdida de apoyo político, sino también debido a que no abogó por el resguardo de los idiomas[1] indígenas en la EIB. Tampoco se integró al sistema educativo formal; pues no fue más que una adición a una instancia ministerial denominada Dirección de Asuntos Indígenas -DAI-, sin fortaleza institucional debido al enfoque discriminador y racista de sus políticas educativas. Tal como lo asegura esta autora, el sistema educativo venezolano, desde esta misma perspectiva, rechazó la atribución de los indígenas como portadores de conocimientos, artes, ciencias y pedagogía propia (Villalón, 1994, p. 7). Hoy, luego de veintisiete años, la discriminación parece perpetuarse y nos alerta sobre la necesidad urgente de detener esta involución cultural.

Actualmente, tras la creación de un amplio marco legal con doble rango constitucional, la defensa de una real educación intercultural bilingüe continúa en un proceso límbico muy a pesar del impresionante blindaje jurídico consagrado no sólo en la Carta Magna, sino también en la Ley Orgánica de Educación instaurada en el año 2009, en la Ley de Idiomas Indígenas aprobada en el 2008, así como también en la Ley de los Pueblos y Comunidades Indígenas fundada en el 2005. Mientras tanto, las lenguas indígenas siguen condenadas al olvido y a su posible extinción, con insuficientes maestros y procesos -formales e informales- que permitan preservar su habla y enseñanza. El ordenamiento jurídico no basta para detener el exterminio cultural; es necesaria la planificación educativa, así como también la voluntad para detener este etnocidio para así encaminar a la EIB hacia una gestión que la desapegue del poder colonialista eurocéntrico -perpetuado por el paradigma civilizatorio moderno- y que la aleje de la hegemonía unipolar exacerbada. Los pueblos originarios requieren involucrarse de manera categórica y participativa en la toma de decisiones concernientes a los campos del saber originario; así como también en la preservación patrimonial, en su imbricación con la cultura citadina y en el atesoramiento de las prácticas ancestrales heredadas.

[1] La ley venezolana confiere el estatus de idiomas a las formas expresivas originarias, en razón de la dignificación y reconocimiento de sus manifestaciones fundamentales. En este sentido, distingue oficialmente a los siguientes en conjunción con el castellano: kapón (akawayo), amorúa, añu, aruako (lokono), ayamán, baniva (baniwa), baré (báre),barí, chaima, kubeo, kumanagoto, e´ñepá, jodi (jodü), jivi (jiwi), japreria,kari´ña, kurripako, kuiva, mako, makushi, ñengatú (jeral), pemón (kamarakoto, arekuna, taurepan), chase (piapoko), puinave, pumé, sáliva, sanemá, sapé,timote, uruak (arutani), wotjüja (piaroa), mopuoy (mapoyo), warekena, warao, wayuu, yanomami, yavarana (yawarana), ye´kuana (dhe´kuana) y yukpa. (Ley de Idiomas indígenas, 2008, p.2)

La Instrumentación legal actual de la Educación Intercultural Bilingüe

Los derechos fundamentales de las etnias originarias venezolanas están consagrados en la Constitución Nacional de Venezuela (1999) en los artículos 119 al 126. Los aspectos referentes a la cultura y la educación están presentes en el artículo 121 que ordena el cumplimiento del derecho a una programación formativa que cultive la interculturalidad, el bilingüismo y el respeto esencial a los derechos de las comunidades originarias:

> Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen *derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe*, *atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones*.

En el escenario nacional se puede observar que a pesar de que el Estado ofrece, por intermediación de sus leyes y garantías para la sostenibilidad, una modalidad educativa respetuosa de la perspectiva idiográfica sociocultural de las comunidades autóctonas; en realidad no existen programas que atiendan a profundidad la formación pedagógica del talento humano indígena que se dedica a la enseñanza. Es necesario que se abarque con suficiencia su preparación en las áreas de investigación y docencia en congruencia con las particularidades lingüísticas de los pueblos originarios; así como también en los distintos aspectos vinculados a la preservación de su acervo cultural y sus manifestaciones. De igual modo, es pertinente considerar la praxis intersubjetiva entre la cultura originaria y la criolla desde una mirada mucho más armónica, equitativa y complementaria.

Otro instrumento favorable a la integración intercultural en el área educativa es la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas creada en 2005, durante la presidencia de Hugo Chávez. Este instrumento especifica, en su artículo 8, que los indígenas en las ciudades tienen derecho a recibir EIB. Asimismo, el artículo 74 declara que:

> El Estado garantiza a los pueblos y comunidades indígenas el derecho a su educación propia como proceso de socialización y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores, tradiciones y necesidades. (LOPCI, 2005, p.17)

De la misma manera, el artículo 76, de la precitada ley, se asegura que este programa educativo bilingüe sería implementado a todos los niveles para los pueblos indígenas con miras a proteger la interculturalidad. Este régimen está fundamentado en la cultura, valores, normas, idiomas, tradiciones, realidad propia de cada pueblo y comunidad y en la enseñanza del castellano, los aportes científicos, tecnológicos y humanísticos procedentes del acervo cultural de la Nación venezolana y de la humanidad.

Un instrumento legal dedicado a garantizar las bondades de la educación para la protección de las etnias nativas está representado por la Ley Orgánica de Educación (2009). En esta se señala que la enseñanza intercultural transversaliza al sistema educativo con base en programas dedicados a los principios y fundamentación de las culturas originarias de los grupos indígenas apreciando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías, entre otros; así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la nación.

Las comunidades de aprendizaje como alternativa pedagógica

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el estado Zulia, desarrolló un diseño de procesos educativos extraescolares (educación no formal) dirigido a niños y adolescentes indígenas citadinos, con el fin de desplazar los tradicionales procesos reduccionistas y asimilacionistas a los que han sido sometidos los estudiantes aborígenes en el ámbito escolar. En estas actividades se aplicaron los fundamentos y conceptos de la EIB, a través de la creación de "comunidades de aprendizaje".

Esta experiencia innovadora llevó a cabo en Maracaibo en los espacios comunitarios de las escuelas San Juan y Fuerza Indígena I. En estas organizaciones participaron como facilitadores los docentes escolares conjuntamente con un grupo de estudiantes universitarios upelistas, quienes se unieron por conducto de las prácticas profesionales y del servicio comunitario del programa de educación intercultural crearon diversas estrategias de pedagógicas en las que prevaleció la forma de pensar y la sabiduría del pueblo *wayuu*, puestas en práctica en equilibrio con la praxis de diversos elementos de la cultura occidental. De manera que se partió de un diagnóstico interactivo, con el fin de estructurar un plan de acción diseñado en función de los intereses de los participantes adscritos a la programación establecida.

El diagnóstico participativo develó que: un 93% de los estudiantes integrantes de este plan de aprendizaje colectivo son indígenas wayuu, el 53 % de ellos son bilingües (dominan el *wayuunaiki* y el español) y el 47% de los participantes, solamente habla español, evidenciando que no cuentan con la riqueza de su lengua nativa en las ciudades. Los estudiantes tienen un comportamiento diferente al acostumbrado en los territorios ancestrales, en los que poseían una amplia extensión de tierra con sentido de propiedad espacial. Allí vivían en rancherías con sus familiares, sus pertenencias, sus cementerios para honrar a los fallecidos y sus intensas rutinas productivas, tanto en la creación de artesanías, como su desempeño en otras actividades ligadas a su cosmovisión. Al llegar a las ciudades todo cambió, se transfiguró su modo de vida al adaptarse al ritmo urbano, dejando de lado sus saberes ancestrales.

Dicho lo anterior, en la fase previa se estimó que la mayoría de los participantes de la investigación tenía escaso dominio de los aspectos organizativos y muy poco ejercicio en los juegos, las danzas y el maquillaje autóctonos; así como tampoco mostraron poseer una sólida conexión con sus tradiciones y costumbres. Igualmente, se detectó que poseen limitados conocimientos sobre los cuentos, mitos y ritos; así como tampoco

conocían sus *kanasü*, concerniente a la elaboración del sombrero y artesanías *wayuu*, entre otras habilidades tradicionales.

Las nuevas generaciones *wayuu*, en el contexto venezolano, le dan escasa importancia a los sueños *(Laapüt)* en su vida diaria, a pesar de que muchas de sus actividades están encuadradas en una narrativa premonitoria guiada por una interpretación onírica sujeta a un mundo desconocido y mágico. Los estudiantes indígenas se inclinaron, en un principio, por la realización de actividades propias de la cultura occidental y manifestaron vergüenza étnica.

Aplicación de una Pedagogía Intercultural

Las escuelas de Maracaibo que concentran alta población indígena, tienen la obligatoriedad de aplicar la EIB; no obstante, esta se realiza inapropiadamente producto del bajo número de horas dedicadas a la educación de los *wayuu* en su propia lengua y cultura. Los docentes educan mayormente mediante el reforzamiento de la castellanización con estrategias puntuales de actos culturales para trabajar las manifestaciones autóctonas en forma discontinua con una ínfima relación con la noosfera indígena.

Una vez cumplido el diagnóstico participativo, se informó a la comunidad sobre los problemas a abordar, se definió en forma consensuada la intervención comunitaria para procurar soluciones conjuntas mediante una acción pedagógica intercultural, cuyo propósito es lograr un nivel más eficiente de funcionamiento del programa intercultural. En atención a este diseño, se emplearon estrategias de atención individual, como el asesoramiento personal mediante visitas a los participantes conjuntamente con sus padres y representantes. Además, se focalizó la atención en las consultas, tanto telefónicas como personales, y en las demostraciones de métodos y comprobaciones de resultados; muy especialmente en el aprendizaje artesanal y en el uso de plantas de la etnomedicina *wayuu*.

En las dinámicas grupales se realizaron dramatizaciones con niños y adolescentes, quienes asumieron roles determinados para representar algún contenido al rol interventor del palabrero[2], la simulación del encierro de la señorita y variadas actividades que les permitieron vivenciar, desde el punto de vista lingüístico y escenográfico, sus expresiones culturales tradicionales, practicando simultáneamente la psicomotricidad fina y gruesa. Además, se trabajó con el diálogo, la lluvia de ideas, los recorridos por la comunidad, las reuniones, las los charlas, concursos, la elaboración de materiales escritos y orales. En estas prácticas emergieron los cuentos realizados de forma mancomunada.

Por otra parte, se llevaron a cabo estrategias de comunicación masiva basadas en las presentaciones de películas y la proyección de documentales. De igual modo, los miembros de las comunidades diseñadas participaron como actores, cumpliendo roles

[2] El palabrero o *pütchipü* es un hombre reconocido en la etnia wayuu como el interventor consensuado por la comunidad para solucionar los conflictos entre familias. Es importante su poder de oratoria para conciliar las diputas y procurar consejos para solucionarlas. El palabrero debe tener buen sentido del humor para evitar tensiones y desacuerdos.

importantes en la elaboración de vídeos con contenidos testimoniales que evidencian sus avances en el aprendizaje de la danza y el encierro *wayuu*.

Actividades fundamentales

Creación y organización de las comunidades de aprendizaje. Desde la perspectiva de la cultura mayoritaria e indígena, se eligieron los cargos directivos que permitieran a los participantes cumplir los roles de liderazgo y de dirección de la organización con la ayuda de los participantes. Se seleccionó la figura del "palabrero" para resolver problemas en la organización desde la perspectiva indígena. También se emplearon estrategias para consolidar el uso del idioma indígena (el wayuunaiki) y el español.

Los clanes *wayuu* (*e´irükuu*). El aprendizaje se centró en el conocimiento de los clanes y sus respectivos tótems, representados por animales a los que se les atribuye una función como protectores de acuerdo a su especie. Además, se les enseñó, el rol del dios (*Maleiwa*) y el pájaro *Utta* en la designación de los clanes y se les instruyó sobre la forma en que estos fueron grabados como glifos en la piedra de **aalasü**, donde se encuentran todos los tótems o símbolos de los clanes, Para esta rutina se aplicaron diferentes estrategias.

El rol mediador del palabrero. Las nuevas generaciones de indígenas experimentaron el cumplimiento de roles sobre la figura del *pütchipü'üi* (palabrero) en su cultura. Hicieron representaciones sobre las actitudes a asumir ante distintos conflictos; especialmente en aquellos que que involucran accidentes. Se les brindó información sobre cómo realizar las actividades de negociación por medio de dramatizaciones de las discusiones, las mediaciones, los acuerdos, los pagos por indemnizaciones y el rol determinante de la mujer que define el cierre del pacto final.

La influencia de los sueños en la cultura *wayuu*. Existe la creencia de que se puede establecer una comunicación continua con los parientes fallecidos, quienes contactan a los miembros de esta comunidad indígena para informarles sobre posibles hechos que han de suceder a su familia, a los amigos o a la comunidad. Los jóvenes conocieron la importancia de los hechos oníricos en su linaje, se interesaron en la comprensión de sus significados y en la interpretación del rol de los espíritus en sus vidas. También se aproximaron a la asimilación de las actividades espirituales con la intervención de un vidente (*O´uulaki*) a quien consideran capacitado para desviar o alejar a los espíritus. A los sueños negativos se les advierte como una forma de contactarse con *Yolüja* o con los espíritus malos.

Según la mitología *wayuu* los sueños también están al servicio de la transmisión de conocimientos sobre las actividades típicas que definen sus vidas. Este aspecto actualmente forma parte de sus costumbres y tradiciones figuradas en el *kanasü* y en los tejidos artesanales. Los estudiantes consultaron con sus parientes sobre las artes y artesanías que les son transmitidas por vía de los sueños. Sobre el tejido, por ejemplo, algunos de ellos recordaron que sus abuelas les manifestaron que el *kanasü* usado en sus tejidos les fue revelado en sueños. En esta investigación se observó que la mayoría de los miembros de las familias de los participantes mantienen vigente esta práctica

ancestral premonitoria de los sueños y la realización de rituales para prevenir los ataques oníricos. Estas acciones: de protección contra el mal incluyen: vestirse de rojo, hacer una comida específica, bañarse con plantas protectoras o encerrar a la persona por varios días para lograr la protección.

Proyecto de Animación Sociocultural. Los proyectos de animación sociocultural les ofrecieron a los estudiantes la oportunidad de hacer actividades recreativas y educativas, empleando dinámicas grupales e individuales que ayudaron al fortalecimiento de sus conocimientos, de actitudes y habilidades para mejorar la conducta y de las acciones, en su hogar y en su comunidad, para mejorar las relaciones entre los participantes y sus familiares que se sientan atraídos por el trabajo proyectado comunitariamente.

Taller de costura de trajes femeninos y masculinos wayuu. Las actividades igualmente se encaminaron a fomentar el amor por el bordado, pues se ha ido extinguiendo el interés en esa actividad en sus hogares. En este punto se subrayó la importancia de recuperar las destrezas legadas por sus ancestros que bordaban mano. Tanto a los infantes como a los adolescentes, se les enseñó a cortar la manta y coserla manualmente como sus antepasados. Paralelamente, se les instruyó para usar la máquina de coser y para realizar bordados a mano a fin de diseñar sus mantas y los shein, que son los trajes femeninos y masculinos propios de su cultura. La actividad del bordado la asumieron tanto las niñas como los varones.

Formación de los niños y adolescentes sobre la yonna: la danza *wayuu*. La enseñanza se centró en conocer los roles de los hombres y las mujeres durante la danza. De manera que también se aclaró a las niñas, que asumían erróneamente el toque de tambor (*kasha*) en las actividades, que este tipo de ejecución instrumental es estrictamente de competencia masculina. Otros de los saberes transmitidos, sobre costumbres ancestrales, fue lo relacionado con la danza. En este caso se subrayó que solo se les permite a los varones el uso del *karatse* o penacho que se colocan en la cabeza durante las ceremonias. Generalmente danzan una mujer o varias con un solo hombre hasta cansarse ella o derribarlo a él. Estas son las dos únicas razones para abandonar la pista y ceder el turno a una nueva pareja. Entre las variantes de baile que se les han enseñado a las niñas se encuentran el paso de la tortolita (***Wawachikuaya*)**, el de la mosca (***Jayumulerkuaya*)**, el de perdiz (*Petkuaya*), el de la hormiga (*jeyukuaya*) y otras modalidades empleadas con el propósito de conectarlos con otros aprendizajes relacionados con la naturaleza y la conservación ambiental.

El dios de los indígenas *wayuu*. El rol del dios *Maleiwa* fue estudiado y analizado por los participantes cotejándolo con las creencias cristianas que practican los *wayuu* en la actualidad.

Actividades artesanales

Aprendizaje de los *kanasü*. Los niños evidenciaron que están acostumbrados a ver las figuras o dibujos *wayuu* (*kanasü*) en la vestimenta y atavíos propios de su etnia, sin tener conciencia de su significado. Con la experiencia compartida aprendieron a distinguirlos en atención a la tradición correspondiente.

Elaboración de bellotas y flores de hilo para la confección de accesorios *wayuu*

El sombrero *wayuu*. Vivieron la experiencia de la creación de sombreros con la paja de *isii* o *mawisa* que crece en la serranía de la Makuira en la Alta Guajira. Aprendieron el tejido de los sombreros mediante la técnica de 'sarga' o diagonal, permitiendo infinidad de texturas, en las que se logran dibujos y formas de relieve diferentes. Es importante señalar que con la declaración de la Makuira como parque natural, que está bajo protección ambiental, impidiendo la extracción de la materia prima para hacer sombreros, los *wayuu* ahora se trasladan hasta la serranía del Perijá en Venezuela en busca de la materia prima no controlada (Gutiérrez, 2011).

Elaboración de cuentos tridimensionales Bilingües *wayuu*. Para hacer más atractiva la lectura del español y el *wayuunaiki* se sumaron a una elaboración dirigida de libros tridimensionales, con la participación de los niños y adolescentes indígenas. En esta experiencia se utilizó material reciclado teniendo como referencia el legado ancestral de cuentos, ritos, mitos y relatos. Igualmente, se incluyó el ensamblaje de cuentos y narraciones en español.

Actividades Juegos, Deportes y Recreación. En la programación de actividades infantiles también se incorporaron juegos y deportes de su cultura autóctona *y* de la cultura occidental. En el aprendizaje artesanal elaboraron la *wayuunkera* (muñeca de barro) y exploraron el universo lúdico originario que los aglutinó en torno a la lucha libre (*atchinjirawa*), el lanzamiento de flechas (*Achiipajawa*) y el juego del trompo (*ochochojowa*). De la misma forma, practicaron juegos occidentales como el fútbol y el *kikimbol* y realizaron recursos didácticos con material de desecho.

Maquillaje wayuu. Achepaa. Los facilitadores se concentraron en enseñar, a los integrantes del colectivo, la diversidad del maquillaje empleado durante las diferentes etapas de la vida de los hombres y mujeres pertenecientes a su cultura. Este recurso autóctono intenta imitar la belleza de la naturaleza y cumple funciones simbólicas, decorativas y de protección dérmica. Este se basa en el uso de productos de origen vegetal, animal (cebo de ovejo), mineral y de algunos otros elementos. Es parte de sus costumbres la aplicación de productos naturales para protegerse de los rayos solares. Con sus preparaciones y afeites hacen un sinfín de representaciones de la naturaleza, como el caparazón del morrocoy (m*olokoono 'utayaa)*, las alas de la mariposa (*julirü)*, la figura de los cachos de venado *(iramaitaya), los* pasos del caballo (*amakualiyaa)*, las figuras de espiral o (*ashokonojuushi)* que significan el recorrido y la continuidad vivencial. Se hizo énfasis en que la cosmética de este pueblo indígena tiene un vínculo estrecho con el ceremonial propio de sus ritos de pasaje como, por ejemplo, la salida del encierro de una *majayut* (señorita); así como también en el uso durante los bailes y en la interpretación de un sueño o *lapuü*.

Participación en la elaboración de documentales. Los niños se incorporaron a la producción de un documental sobre la *yonna*: *sukua wayuu*, pasos de baile y "el encierro de la señorita". Mostraron avances en el aprendizaje desde la perspectiva cultural y el progreso en los saberes obtenidos en la aplicación de la educación no formal. Los documentales se han transmitido por el canal científico del Estado venezolano a través de la serie *wayuuwa*, realizada por la cooperativa Bolívar Producciones.

Conclusiones

La transformación de los procesos de educación no formal de los indígenas *wayuu*, asentados en zonas urbanas, se manifestó abiertamente en esta experiencia colectiva coordinada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Este ensayo prototípico, propuesto desde la investigación acción participante, permitió validar la vigencia de la sabiduría ancestral como foco de interés intelectual y pragmático de niños y adolescentes indígenas. Esto fue posible gracias al modelo comunitario planteado que evidenció la puesta en equilibrio de sus raíces étnicas dentro de un entorno que les permite alternar equilibradamente sus prácticas socioculturales.

La experiencia incidió favorablemente en la praxis educativa, en forma positiva, tomando en cuenta los elementos que soportan jurídicamente a la EIB, que han sido difíciles de operacionalizar, coordinar y materializar desde las escuelas. Las debilidades de la política intercultural, detectadas en las Escuela Básica San Juan y Fuerza Indígena I, se intentan superar por intermedio de los procesos educativos no formales o extraescolares integrados a esta dinámica de integración que bien pueden entenderse como un referente alternativas que permite viabilizar las insuficiencias evidenciadas en la aplicación de instrumentación jurídica venezolana. En esta convivencia investigativa las actividades lingüísticas se ejercitaron en forma equilibrada, intentando superar las debilidades que mostraron los estudiantes en el manejo del bilingüismo. Se procuró intensificar el uso de la lengua materna, el wayuunaiki, admitiendo la expresión de las variantes idiomáticas manejadas por cada uno de ellos según su lugar de procedencia. Se trabajó el español, ajustado a conversaciones y relatos comprensibles para los infantes, quienes recibieron información sobre las mutaciones esenciales que ocurren a nivel global, facilitando así su incorporación y adaptación a los cambios planetarios de la época actual. Los alumnos participantes adquirieron habilidades y saberes que permitieron mejorar sus capacidades para valorar su cultura y no dejarla extinguir, a la vez que se apropiaron de saberes no indígenas que les permiten ejercer su ciudadanía con una justa avenencia con sus pares criollos.

En esta experiencia investigativa las actividades lingüísticas se ejercitaron de manera equilibrada, intentando superar las debilidades que mostraron los estudiantes en el manejo del bilingüismo. Se procuró intensificar el uso de la lengua materna, el wayuunaiki, admitiendo la expresión de las variantes idiomáticas manejadas por cada uno de ellos según su lugar de procedencia. Se trabajó el español, ajustado a conversaciones y relatos comprensibles para los niños, quienes recibieron información

sobre las mutaciones esenciales que ocurren a nivel global, facilitando así su incorporación y adaptación a los cambios planetarios de la época actual. Los alumnos participantes adquirieron habilidades y saberes que permitieron mejorar sus capacidades para valorar su cultura y no dejarla extinguir, a la vez que se apropiaron de saberes no indígenas que les permiten ejercer su ciudadanía con una justa avenencia.

El progreso de proyectos de vida éticos-productivos de carácter endógeno, fundamentados en la revitalización cultural y lingüística indígena logró aglutinar un amplio bagaje de saberes ancestrales representados en la danza, en el uso significativo del maquillaje, en el ceremonial del segundo velorio y en la gastronomía. Este legado patrimonial étnico también fue interpretado en los métodos de producción de la artesanía, en las artes, en las formas de organización y en la reconstrucción de procesos mediacionistas que son propios del palabrero, cuyo papel es el de abogar por la solución de problemas. De manera similar se exhortó a los aprendices comunitaristas a explorar otras tradiciones y costumbres, atribuibles a su modo de vida, practicadas en forma equilibrada en paralelismo con proyectos de la cultura occidental en un clima de respeto y tolerancia mutua.

Con esta experiencia, desplegada en las escuelas urbanas, se han logrado grandes avances para la supresión de la vergüenza étnica de los niños y adolescentes, quedando manifiesta la importancia de la promoción de la investigación, la reflexión y la crítica constructiva en beneficio de los pueblos originarios. Asimismo, se ratificó que son los niños los más ganados a involucrarse y conocer todo lo correspondiente a su acervo cultural, con el acompañamiento de sus padres y familiares. De modo que las transformaciones procuradas por intermedio de este tipo de concepción del aprendizaje, viabilizan la recuperación de una gran confianza en la escuela e instituciones e igualmente incrementan la inclusión parental en los distintos procesos mencionados.

La evaluación de los resultados de la investigación acción participativa se realizó en forma consensuada, a través de prácticas interpretativas y analíticas comprendidas desde la integración de procedimientos formales y no formales, con el protagonismo de los estudiantes wayuu del nivel primario, quienes se comprometieron con las actividades que los enraízan con el patrimonio ancestral y con sus dinámicas socioculturales en su tempo espacialidad actual.

Los docentes de las escuelas hicieron un trabajo colaborativo invaluable en compañía de los profesores de la UPEL, conjuntamente con los estudiantes de las prácticas profesionales de servicio comunitario, acompañados de los representantes de las colectividades aledañas e integrantes de este proyecto colectivo que mostró sus avances desde la perspectiva lingüística y cultural. En tal sentido contribuyeron a generar una alternativa pedagógica que consolidó un buen rendimiento en cuanto a la gestión de saberes, el fortalecimiento identitario, la amplitud en las consideraciones del ordenamiento ciudadano, el respeto mutuo, la armonía, la solidificación de la autoestima, la prevalencia axiológica con proyectos ético productivos y la preservación del complejo de tradiciones, hábitos y costumbres para la visibilización y dignificación de los grupos originarios venezolanos. Esta experiencia reivindica las amplias

posibilidades que ofrece el modelo comunitarista para despuntar la segregación actual y vencer los obstáculos colonialistas con esta alternativa que se puede profundizar y ampliar paulatinamente.

Referencias bibliográficas

Comboni-Salinas S. (1996). *La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI*. Nueva Sociedad.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453. Marzo 3, 2000.

Decreto 283 (1979). Régimen de Educación Intercultural Bilingüe para la población indígena de Venezuela (20 de septiembre de 1979). Gaceta Oficial de la República de Venezuela.

Dietz G. y Mateos Cortés S. (2011) *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública.

Flecha, R. y Pulgvert L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje https: //www.ugr.es/~ fjjrios/pce/media/4-4-c-FlechaPuigvertComunidades%20de%20aprendizaje.pdf.

Ley de Misiones (1915). Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela N° 12.562.

Ley Orgánica de Comunidades y Pueblos Indígenas (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38.344. Diciembre 27, 2005.

Ley de Idiomas Indígenas (2008). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38981 Julio 28, 2008.Ley Orgánica Educación. (2009). Gaceta Oficial extraordinaria N° 5.929 de fecha 15 de agosto de 2009.

Steen Larsen, E. (1995). La educación en algunas comunidades indígenas de Venezuela, Revista de Pedagogía Vol. XVI (41). Escuela de Educación UCV. Caracas.

UNICEF-MPPI. (2014) *Orientaciones metodológicas para los proyectos educativos por pueblos indígenas (P.E.P.I)*. https://www. unicef.org/venezuela/media716/file/ /Orientaciones% 20metodol%C3B3gicas%20para%20los%20proyectos%20educativos%20por%20pueblos%20ind%C3%AD genas%20(P.E.P.I).pdf.

Villalón, M. E. (1994). *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población.

Biodata

Josefa Guerra Velásquez: Doctorante en Educación UPEL, Maracay. Magister en Cultura Popular, Universidad de Carabobo. Licenciada en Comunicación Social, Mención Periodismo, Universidad del Zulia. Docente, Instituto Pedagógico "Rafael Escobar Lara", Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay estado Aragua, Venezuela, Departamento Componente Docente, Área Sociofilosófica. Desarrollo académico en Unidades Curriculares: Sociedad y Educación y Pedagogía. Docente, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 170-181
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882285
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Nivel de esperanza activa en estudiantes: caso Institución Educativa #8, sede Perpetuo Socorro, Maicao

Level of active hope in students: Case Educational Institution #8, headquarters Perpetuo Socorro, Maicao

jukua'ipa jüsawatia kaa'inpalashaana na ekirajaashiikana julu'u ekirajaayapülee kasinyaraatseka 8 julu'u Perpetuo Socorro, Maiko'u, Wajiira, Kolompia

Andrés Yamil Martínez Choles
https://orcid.org/0000-0001-7994-6509
aymartinez@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Deibis Yaneth Mendoza López
https://orcid.org/0000-0002-1146-149X
dymendoza@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Resumen

El objetivo principal de la investigación fue Identificar los niveles de Esperanza Activa en los estudiantes de la Institución Educativa Número 8 Sede Perpetuo Socorro, en Maicao, La Guajira, Colombia. Desde lo teórico se sustentó en dos corrientes de pensamiento de la motivación dentro del enfoque cognitivo o centrado en la dirección; por otro lado, la de esperanza de Morales de Romero, Nancy (1990-2016). La metodología se desarrolló desde un enfoque positivista, el tipo de investigación es descriptiva correlacional, con un diseño no experimental transaccional. La población objeto de estudio fue un censo poblacional conformado por 60 estudiantes. Como técnica de recolección de la información, se utilizó la entrevista mediante encuesta, y como instrumento, el cuestionario. Los resultados reportaron: la estadística descriptiva para la variable esperanza activa revelo una media de 4,1021 con una desviación de 4,1512. La variable modelos de éxito reportó una media de esta obtuvo una media de 3,3875 con una desviación de, 62794. La correlación entre las variables esperanza activa y agentes del modelamiento de éxito; es de 0.222 es positiva baja con una significancia bilateral de 0,265 lo que indica que la prueba de correlación es positiva baja; es decir que las variables presentan poca correlación.

Palabras clave: orientación, motivación, esperanza activa, modelamiento.

Abstract

The main objective of the research was to identify the levels of Active Hope in the students of the Educational Institution Number 8 Sede Perpetuo Socorro, in Maicao, La Guajira, Colombia. From the theoretical point of view, it was based on two currents of thought of motivation within the cognitive or management-focused approach; on the other hand, the hope of Morales de Romero, Nancy (1990-2016). The methodology was developed from a positivist approach, the type of research is descriptive correlational, with a transactional non-experimental design. The population under study was a population census made up of 60 students. As a technique for collecting information, the interview was used through a survey, and as an instrument, the questionnaire. The results reported: the descriptive statistics for the active hope variable revealed a mean of 4.1021 with a deviation of 4.1512. The success models variable reported an average of 3.3875 with a deviation of 62794. The correlation between the variables active hope and success modeling agents; it is 0.222 it is low positive with a bilateral significance of 0.265 which indicates that the correlation test is low positive; that is, the variables show little correlation.

Keywords: orientation, motivation, hope active, modeling.

Aküjia palitpütchiru'u

Jüchejaaka achiki palajanaa a'yatawaaka jia ayaawataa jüsawatia Naa'inpalashaana na ekirajaashiikana julu'u ekirajiapülee kasinyaraatseka 8 Perpetuo Socorro, chayaa Maiko'u, Wajiira, Kolompia. Aikalaasü jünainjee piamasü ashajalaa eme'echajia jünainjee tü kanüliaka jünalaaya ekiirujutu jiale jünainjatka aralaaya; jükaraloutse ashajuushi kaa'inpala naainjala Morales de Romero, Nancy (1990-2016) - ju'unajiria aikalaasü jünainjee wanee a'yataayapala mashanalayaasü, a'yatawaaka ke'iyatayaa aa'inparala, kashatiaka wanee moulakajiasalü a'yataayalü. Jü'yataaka amaa a'yatawaaka aipirua jikii ekirajaashii. Jukua'ipa jukolochojia aküjüüsika, oulakünüsü tü asakiijaakat jünainmüire'e akaralouttajaa. Jusawajaka e'iyatsü: jujuyein tü aküjünaka achiki jee jüpüla tü kachikika kaa'inpalashaana e'iyatsü 4,1021 koshokonojooyosü 4,1512. Kounajiriaka atütüin e'iyatsü wanee motsosü eere jujutuin 3,3875 koshokonojooyosü 62794. Wanaajiraa jümaa ju'unajiria atütüin aa'inpalashaana jee naa kajapulu'uka jüshanain; jiaja'a 0,222, shiimainja'a matsain eepajee piantualu'u jaawain 0,265 e'iyataka a'yatawaaka shiimaintaaja matsain; jamüsa'a, jiaja ju'unajiria atütüniika nnojotsü e'iyatüin poluwaajiraa.

Pütchi katsüinsükat: A'ikaa o'uu, Eme'echajaa, Kaa'ipalashaana.

Introducción

En Colombia como en otros países, se espera que los estudiantes inicien, transiten y finalmente egresen de sus estudios con el mayor de los entusiasmos y de manera exitosa. Mucho son los factores que intervienen para que se de este proceso de tránsito y consecución de logros académicos y en este trabajo son de interés particular la motivación y los modelos de éxito. La Motivación será estudiada desde el proceso de la esperanza activa, en estas se consideran los componentes cognitivos, afectivos y conductuales para obtener el dinamismo interno que impulsa al ser humano para iniciar,

mantener y alcanzar sus objetivos, metas y logros. Desde esta perspectiva motivacional se considera que es posible emprender acciones concretas a metas específicas que coadyuven a hacer que ocurran las realidades y alcanzar sus metas académicas.

Por ello, el logro de las metas académicas se ve permeado por otro proceso que también resulta motivador, como es el modelaje, este se entiende como un estímulo al movilizar y reeditar ciertos comportamientos que para efectos de esta investigación son de logro, inspirados en los resultados que ciertas conductas o comportamientos aportan a una persona o grupo de ellas, productos, beneficios o ganancias. Finalmente, el explorar como es la motivación de los estudiantes y como está relacionada con los modelos de éxito permite generar valiosos puntos de partidas para actuar desde la orientación Educativa, en tal sentido esta investigación se adscribe a la línea de orientación educativa de la maestría Orientación, mención Educación de la Universidad del Zulia.

Metodología

En virtud de la importancia de exponer la metodología de investigación a llevarse a cabo en el presente estudio, la presente investigación adopta el enfoque empírico Positivista, éste según Padrón (1992), se sustenta en criterios medulares; el primero desde la perspectiva sincrónica de la construcción del conocimiento del investigador el cual se identifica con un pensamiento inductivo, intuitivo. Seguidamente, y dejando claro que existen diversos criterios, de acuerdo a expertos en metodología, quienes indican que se debe identificar el tipo de investigación para realizar un trabajo exhaustivo. Así, la tipificación de la presente investigación toma en cuenta la situación-problema a investigar, Hernández, Fernández y Baptista (2010), plantean que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

De acuerdo con su propósito, la presente investigación se clasificó como correlacional, al respecto, Chávez, (2007, p.135), refiere que el propósito de los estudios correlaciónales es determinar el grado de relación entre variables, detectando hasta qué punto las alteraciones de una depende de la otra, lo cual da como resultado un coeficiente. Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que este tipo de estudio tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación no causal existente entre dos o más variables.

Por consiguiente, para la realización del presente estudio se utilizó el diseño no experimental, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010), se realizan sin manipular deliberadamente las variables, los fenómenos se describen tal y como se dieron en su contexto natural, para posteriormente analizarlos. Es transversal, según el período y secuencia del estudio, puesto que se recolectan datos en un tiempo único, es decir que se estudia una o más variables en un solo momento. Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.151).

En esta investigación de consideró a la población total para la recolección de los datos, es decir, se hace un censo poblacional, en este sentido, Sabino, (2000), define el censo poblacional como el análisis de la totalidad del universo interés del estudio. Así mismo, señalan Hernández, Fernández y Baptista, (2010), que el censo poblacional es la muestra en la cual entran todos los miembros de la población. La población en este estudio consta de 60 estudiantes del grado noveno.

Para la recolección y análisis de la información se empleó la técnica de observación mediante cuestionario y/o encuesta, utiliza como lo apunta Chávez (2007), instrumentos que permiten la recolección de datos de fuentes primarias, consideradas fuentes de información. Esta técnica se utilizó para dar respuesta a los objetivos específicos.

Además de lo anterior y según lo afirma Hernández, Fernández y Baptista, (2010), el proceso de recolección de datos y la definición del objetivo del cuestionario, en concordancia a la delimitación de las variables de estudio y la problemática general, contendrá los insumos que se recogieron en función a los propósitos de la investigación, procediéndose al diseño de un instrumento de medición acorde a la necesidad de las diferentes variables que en este caso medir la esperanza activa y los modelos de éxito para luego correlacionarlos.

Resultados

Para Iniciar es necesario mencionar que el instrumento utilizado para la recolección de los datos se tabuló por medio de las alternativas de respuesta tipo escala Likert. La clasificación de los datos presentada en este capítulo contiene los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos de la investigación. Para dar respuesta al objetivo de la investigación, el cual declara, Identificar los niveles de Esperanza Activa en los estudiantes de la institución Educativa Numero 8 Sede Perpetuo Socorro del Municipio de Maicao, La Guajira, Colombia que responde a la variable esperanza activa y a las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva, se muestran las siguientes tablas y gráficos

Tabla Nº 1. Indicadores de la dimensión cognitiva

	Alto		**Medio**		**Bajo**	
Indicadores	Fr	Porc.	Fr	Porc	Fr	Porc
Anticipar	32	53,3	27	45,0	1	1,7
Control sobre los resultados	35	58,3	21	35,0	4	6,7
Predicción	35	58,3	24	40,0	1	1,7
Planificación	47	78,3	13	21,7		
Metas	51	85,0	8	13,3	1	1,7
Limites	35	58,3	20	33,3	5	8,3
Oportunidades	38	63,3	22	36,7		

Fuente: los Autores (2022)

Como se puede visualizar en la tabla con respecto al indicador anticipar se evidencia que 32 personas es decir 53.3% de los encuestados anticipan sus acciones en alto nivel, por su parte 27 personas es decir el 45% anticipan sus acciones en nivel medio y una persona que equivale al 1.7% emplean este indicador en un nivel bajo. Con respecto al indicador anticipar que se define como sencillamente esperar que los eventos ocurran. Morales (1990), los resultados reflejan que los estudiantes prevén los hechos que pasaran en un nivel alto.

En cuanto al indicador control sobre los resultados se puede evidenciar como 35 personas es decir el 58.3% de los encuestados controlan los resultados en alto nivel, por su parte el 35% que son 21 personas poseen control sobre los resultados en un nivel medio y por último se evidencia como 4 personas es decir el 6.7% poseen este indicador en un nivel bajo. Este indicador representa el hecho de girar alrededor de ganar maestría sobre el evento y sobre la vida en general de la persona. (Morales de Romero, 1990). Los resultados reflejan que controlan los resultados en un nivel alto.

Con respecto al indicador Predicción, se evidencia en la tabla anterior como 35 personas es decir 58.3% realizan predicciones en alto nivel, a la vez se muestra como 24 personas es decir el 40% de los estudiantes emplean la precisión como indicador en un nivel medio, por último, se observa como 1 persona es decir el 1.7% emplea este indicador en un nivel bajo. Se puede decir entonces que en este indicador los estudiantes lo emplean en un nivel alto, el mismo se define como la creencia en que los eventos futuros se pueden predecir y controlar. Morales de Romero (1990).

En el indicador planificación, el 78.3% de los encuestados es decir 47 personas utilizan el indicador de planificación en alto nivel y 13 personas es decir el 21.7% emplean este indicador en un nivel medio. Se puede expresar que este indicador se emplea en un nivel alto por parte de los estudiantes planificando los hechos a los que se debe enfrentar en un futuro, este indicador se define como la creencia en que muchas de las acciones de hoy prepararán a la persona para obtener mejores resultados. Morales de Romero (1990).

En cuanto a las metas 51 personas es decir el 85% de los encuestados se plantea metas en un nivel alto, por su parte el 13.3% que son 8 personas posee metas establecidas en un nivel medio y el 1.7% que equivale a una persona emplea este indicador en un nivel bajo. Los resultados reflejan que los estudiantes poseen en un nivel alto metas, que se define como la fuerza interior u objetivo que nos ayuda alcanzar un futuro promisorio. (Morales de Romero, 1990).

Con respecto al indicador Limites, se evidencia en la tabla anterior como 35 personas es decir el 58.3% tienen límites establecido en alto nivel, a la vez se muestra como 20 personas es decir el 33.5% de los estudiantes poseen límites establecidos en un nivel medio y el 8.3% es decir 5 personas emplean en un nivel bajo este indicador. los estudiantes poseen limites en un nivel alto, según los resultados, ya que este indicador Indica hasta donde se puede llegar. Romero (1999).

En el indicador oportunidades el 63.3% de los encuestados es decir 38 personas posee oportunidades en un nivel alto y 22 personas es decir el 36.7% poseen estas oportunidades en un nivel medio. Se define como la ocasión propicia para alcanzar o mejorar los objetivos. Creencia en que si la persona trabaja (actúa) adecuadamente en el presente, esas acciones le proporcionarán las condiciones para obtener los resultados esperados. Morales de Romero (1990). Los resultados indican que los estudiantes aprovechan sus oportunidades en un nivel alto.

Gráfico Nº 1. Indicadores de la dimensión cognitiva

Fuente: los Autores (2022)

Tabla Nº 2. Estadística descriptiva de la dimensión cognitiva

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Baremo
Anticipar	2,00	4,50	3,7083	,65930	Alto
Control	1,50	5,00	3,8750	,95503	Alto
Predicción	2,00	5,00	3,9417	,68329	Alto
Planificación	3,00	5,00	4,3000	,59089	Alto
Metas	2,00	5,00	4,3167	,68251	Alto
Limites	1,00	5,00	3,7000	,98377	Alto
Oportunidades	2,50	5,00	3,8917	,77619	Alto
Cognitivos	2,57	4,86	3,9619	,44935	Alto

Fuente: los Autores (2022)

La tabla anterior de los estadísticos descriptivos presenta un resumen de los resultados en cuanto a la dimensión cognitiva de la variable esperanza activa, en la que sus indicadores se ubican en un nivel alto según el baremo catalogándose la media entre 3,7000 y 4,3167, con una desviación estándar baja con relación a la media lo cual refleja homogeneidad en los resultados. La dimensión cognitiva obtuvo una media de 3,9619 que la ubica en un nivel alto de acuerdo con el baremo, con una desviación de ,44935 que es baja en relación con la media. Estos resultados están en concordancia con las tablas de frecuencia, donde los emplean en un nivel alto los indicadores de la dimensión cognitiva de la esperanza activa, que son anticipar, control sobre el resultado, predicción, planificación de eventos futuros, metas, límites y oportunidad. Esto se evidencia en el siguiente gráfico.

Gráfico Nº 2. Estadística descriptiva de la dimensión cognitiva

Fuente: los Autores (2022)

A continuación, se muestran los resultados de los indicadores de la dimensión afectiva que son búsqueda de significado, reconstrucción de autoestima y responsabilidad.

Tabla Nº 3. Indicadores de la dimensión afectiva

	Alto		Medio		Bajo	
Indicadores	Fr	Porc	Fr	Porc	Fr	Porc
Búsqueda de significado	57	95,0	3	5,0		
Reconstrucción de autoestima	48	80,0	10	16,7	2	3,3
Responsabilidad	49	81,7	11	18,3		

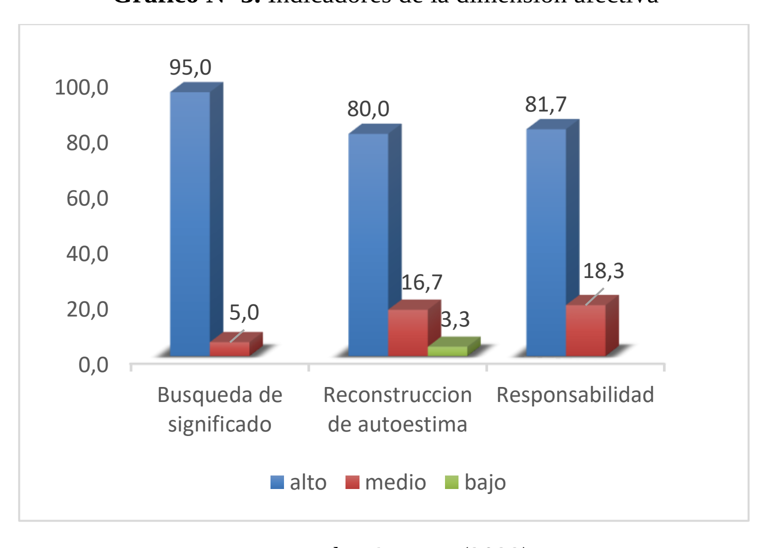
Fuente. los Autores (2022)

De acuerdo a lo expresado por los encuestados con respecto al indicador búsqueda de significado. El 95% es decir 57 personas buscan el significado de sus acciones en un nivel alto. Por su parte 5% es decir 3 personas poseen este indicador en un nivel medio. Es un esfuerzo por entender un evento. La búsqueda de significado genera explicaciones no solo para la tragedia sino también para el sentido que tendrá. Morales de Romero (1990). Los resultados reflejan que los estudiantes encuentran el significador a sus actividades en un nivel alto.

Como se puede visualizar en la tabla con respecto al indicador reconstrucción de la autoestima se evidenció que 48 personas, porcentualmente representó el 80% de los encuestados emplean el indicador en un nivel alto, por su parte 10 personas, por otro lado, el 16.7% presentó un nivel medio y el 3.3% correspondiente a 2 personas utilizan este indicador en un nivel bajo. Este indicador es implementado por los estudiantes en un nivel alto, está relacionada con la obtención de beneficios personales para recuperar la autoimagen, deteriorada por la tragedia. Aun cuando la persona no se sienta responsable por haber producido el hecho, de todas maneras, su autoconcepto se ve disminuido. Morales de Romero (1990).

En cuanto a la responsabilidad 49 personas correspondiente al 81.7% de los encuestados se muestran responsables en un nivel alto, por su parte el 18.3% que son 11 personas expresan este indicador en grado medio. Los estudiantes emplean este indicador en un nivel alto que se define como un deber o conjunto de deberes que describe el principal objetivo o razones de la existencia de algo. (Guerrero, 2011).

Gráfico Nº 3. Indicadores de la dimensión afectiva



Fuente: los Autores (2022)

Tabla Nº 4. Estadística descriptiva de la dimensión afectiva

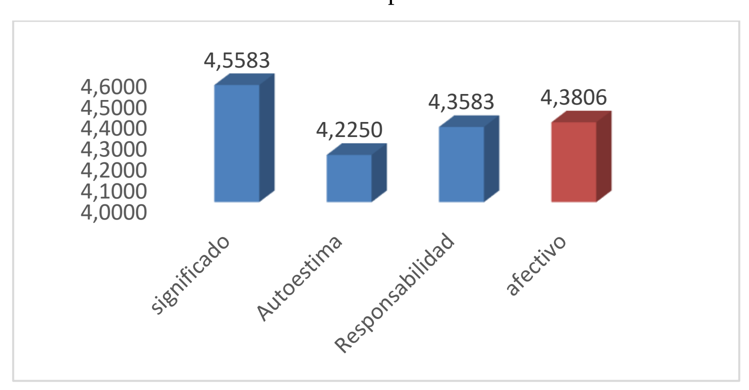
	Mínimo	Máximo	media	desviación estándar	Baremo
Significado	3,00	5,00	4,5583	,49653	Alto
Autoestima	2,00	5,00	4,2250	,79418	Alto
Responsabilidad	2,50	5,00	4,3583	,59725	Alto
Afectivo	3,17	5,00	4,3806	,43515	Alto

Fuente: los Autores (2022)

La tabla sobre estadísticos descriptivos presenta un resumen de los resultados en cuanto a la dimensión afectiva de la variable esperanza activa, en la que sus indicadores se ubican en un nivel alto según el baremo catalogándose la media entre 4,2250 y 4,5583, con una desviación estándar baja en relación a la media lo cual refleja homogeneidad en los resultados. La dimensión afectiva obtuvo una media de 4,3806 que la ubica en un nivel alto de acuerdo con el baremo, con una desviación de ,43515 que es baja en relación con la media.

Estos resultados están en concordancia con las tablas de frecuencia, donde los emplean en un nivel alto los indicadores de la dimensión afectiva de la esperanza activa, que son búsqueda de significado, reconocimiento de la autoestima y responsabilidad. Esto se evidencia en el siguiente gráfico.

Gráfico Nº 4. Estadística descriptiva de la dimensión afectiva



Fuente: los Autores (2022)

A continuación, se muestran los resultados de los indicadores de la dimensión conductual, que son *Compromiso*, *Trabajo* y *Participación.*

Tabla Nº 5. Indicadores de la dimensión conductual

	Alto		**Medio**		**Bajo**	
Indicadores	Fr	Porc.	Fr	Porc	Fr	Porc
Compromiso	43	71,7	17	28,3		
Trabajo	40	66,7	19	31,7	1	1,7
Participación	28	46,7	29	48,3	3	5,0

Fuente: los Autores (2022)

En primer lugar, el indicador *Compromiso* se evidenció en la tabla anterior como 43 personas correspondiente al 71.7% emplea el compromiso en alto nivel, a la vez se muestra como 17 personas es decir el 28.3% de los estudiantes emplea este indicador en un nivel medio. Los resultados reflejan que los estudiantes están comprometidos en un nivel alto este indicador se define como el grado de implicación psicológica y profesional en que una persona se identifica e involucra activamente con la cultura, valores, misión, visión, objetivos y estrategia de una organización. (Guerrero, 2011).

Por su parte, el indicador *Trabajo* se evidencia en la tabla anterior como 40 personas que porcentualmente representó el 66.7% se consideran trabajador en alto nivel, a la vez se muestra como 19 personas con el 31.7% de los estudiantes manifestaron que poseen este indicador en un nivel medio, por último, 1 personas con el 1.7% se representa como trabajador en un nivel bajo. Este indicador también se empleó en un nivel alto, la cual se definió como conjunto de tareas, operaciones, elementos, entre otros, que debidamente programado y realizado por una o varias personas y/o máquinas permiten conseguir un objetivo. (Guerrero, 2011).

En esta línea, en cuanto al indicador de *Participación* el 46.7% de las encuestadas bajo una frecuencia absoluta de 28 personas se consideró en un nivel alto, por su parte el 48.3% que son 29 personas desarrolló este indicador en un nivel medio y por último 3 personas con el 5% se representó en bajo nivel. La participación se define como la intervención oportuna o no en un evento. Mecanismo adecuado para favorecer la armonía en el proceso productivo, los estudiantes participan en los hechos en un nivel medio con tendencia a alto.

Tabla Nº 6. Estadística descriptiva de la dimensión conductual

	Mínimo	**Máximo**	**Media**	**Desviación estándar**	**Baremo**
Compromiso	2,50	5,00	4,1833	,66362	Alto
Trabajo	1,50	5,00	3,9750	,71560	Alto
Participación	2,00	5,00	3,7333	,83598	Alto
Conductual	2,67	5,00	3,9639	,59746	Alto

Fuente: los Autores (2022)

La tabla sobre estadísticos descriptivos presenta un resumen estadístico de los resultados en cuanto a la dimensión conductual de la variable esperanza activa, en la que sus indicadores se ubican en un nivel alto según el baremo catalogándose la media entre 3,7333 y 4,1833, con una desviación estándar baja con relación a la media lo cual refleja homogeneidad en los resultados. La dimensión conductual obtuvo una media de 3,9639 que la ubica en un nivel alto de acuerdo con el baremo, con una desviación de ,59746 que es baja en relación con la media. Estos resultados están en concordancia con las tablas de frecuencia, donde los emplean en un nivel alto los indicadores de la dimensión conductual de la esperanza activa, que son compromiso, trabajo y participación. Esto se evidencia en el siguiente gráfico.

Gráfico Nº 1. Estadística descriptiva de la dimensión conductual

Fuente: los Autores (2022)

Conclusiones

En la presente investigación se señalan las conclusiones después de haber analizado e interpretado los resultados obtenidos a través de los cuestionarios respondido por los estudiantes de la institución Educativa Número 8, Sede Perpetuo Socorro, en Maicao La Guajira colombiana, tomando en cuenta cada uno de los objetivos específicos formulados en la presente investigación

Al identificar los niveles de Esperanza Activa en los estudiantes, se puede afirmar que estos están altamente esperanzados ya que existen en alto grado indicadores Cognitivos, Afectivos y Conductuales. Por lo tanto, los estudiantes tienen el potencial y son capaces de anticipar sus metas, controlar los resultados, predecir resultados, planificar las acciones para conseguir los logros esperados, controlar el curso de acción en el logro de los acontecimientos, ver las oportunidades e identificar los limites, reconstruir su autoestima en el proceso, buscar significados, participar con compromiso, responsabilidad en la búsqueda de lo esperado.

Por tanto, una vez analizado e interpretado los resultados obtenidos a través de los cuestionarios respondidos por los estudiantes de la institución Educativa Número 8 Sede Perpetuo Socorro, el impacto del proyecto se pudo reflejar a través de una serie de recomendaciones, la primera de ellas, se relaciona con el desarrollo de estrategias que permitan potenciar la esperanza activa de los estudiantes, esto mediante la promoción de acciones generadoras de esperanza activa, puesto que favorece un mayor desarrollo y un mejor ajuste personal y social.

Por otro lado, es posible planificar actividades de formación a los estudiantes donde puedan incentivar el modelamiento de conductas de éxito, personal y social, brindando estrategias a los docentes para poder fomentar mediante las diversas asignaturas la esperanza activa y la motivación, ello, evidenciado mediante los resultados de la investigación, lo que insta a seguir investigando sobre este aspecto en la institución y en otras similares.

Referencias Bibliográficas

Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. Cuarta edición. Caracas, Venezuela.

Guerrero, R. (2011). La Orientación Educativa y su Relación con la Motivación del Estudiante en el Aula de Clase. Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster Scientiarum en Orientación Mención Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo- Edo. Zulia.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México

Morales de Romero, N. (1990). Construyendo la Esperanza. Editorial Ediciones Rogya, C.A. Primera Edición. 193 p.

Padrón, J. (1992). Aspectos diferenciales de la investigación educativa. *Caracas: USR*.

Sabino, C. (2000). Metodología de investigación.: El cid editor. Buenos Aires, Argentina

Biodata

Andrés Yamil Martínez Choles: Especialista en Gestión de proyectos, Universidad Iberoamericana de Puerto Rico. Ingeniero Industrial, Universidad de La Guajira. Grupo de investigación Emprendedores.

Deibis Yaneth Mendoza López: Magíster en Orientación Educativa, Universidad del Zulia. Trabajadora Social, Universidad de La Guajira. Colombia. Grupo de investigación Jazzegre.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 182-195
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882296
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Planteamiento del proyecto de vida

Thesis paper: life project

Jüküjia nachikua naa'inmaajatü wayuu

Vilma Yadira Ceballos Mejía
https://orcid.org/0000-0002-7375-3420
vceballos@iearmonia.edu.co
Institución Educativa La Armonía, Colombia

Yeimi Paola Sánchez López
https://orcid.org/0000-0002-7342-2859
ypsanchezl@unal.edu.co
Institución Educativa La Armonía, Colombia

María de los Ángeles Perdomo Perdomo
https://orcid.org/0000-0002-8428-9280
mperdomo@iearmonia.edu.co
Institución Educativa La Armonía, Colombia

Marlon Méndez Quitián
https://orcid.org/0000-0002-6379-2290
mmendez@iearmonia.edu.co
Institución Educativa La Armonía, Colombia

Resumen

En la Institución Educativa la Armonía se llevó a cabo el proyecto Thesis Paper - Life Project con estudiantes de grado Noveno, Décimo y Undécimo el cual buscó que las y los estudiantes elaboraran un documento con estructura de Tesis de investigación sobre su proyecto de vida. Se realizó un trabajo interdisciplinario con docentes de ética, inglés, emprendimiento y orientación escolar. A partir de esta estrategia, se fomentaron las habilidades para la vida, la adquisición de competencias en investigación, así como el fortalecimiento de la segunda lengua (inglés). Junto a ello, se abordó el proyecto de vida con sentido, donde cada estudiante plantea lo que quiere hacer desde su área personal, familiar, social, académica y ocupacional, pero haciendo énfasis en el servicio y la trascendencia, es decir, cómo -a través del proyecto de vida- pueden servir a la humanidad y a su contexto local, nacional y relacional, esto se abordó desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Palabras clave: bilingüismo, habilidades para la vida, investigación, modelo ecológico, Proyecto de vida.

Abstract

In the Educational Institution La Armonía the present project was carried out with students belonging to the grades 9th, 10th, and 11th, which fostered the students to create and write a paper with a research thesis format about their life project. With the support of professors of Ethics, English, Entrepreneurship, and School Counseling, interdisciplinary work was enhanced and completed. This approach encouraged the development of reflexive and research abilities, the learning of life skills, and the improvement of a foreign language (English). Additionally, the life project was approached with personal meaning, with each student proposing what he or she wants to do from his personal, family, social, academic, and occupational outlook, but emphasizing on service and transcendence, that is, how -through the life project- they can contribute humanity and its local, national, and relational context, this was addressed from the ecological model of Bronfenbrenner.

Keywords: Life project, ecological model, life skills, bilingualism, research.

Aküjia palitpütchiru'u

Julu'u ekirajiapüleeka Anajirawaakaa ounajinnüsü jü'yatawaayalu'u Thesis Paper – Life Project namaa ingleesulu'u ekirajaashii asawatüinnakaa Mekietsalü, Po'loo jee Po'loo waneemüin, atüjala achejaaka nachiki ekirajaashii akuyamajüin wanee karaloutta jukua'ipamaa Jünüikinjatka Achejaala mochoojusalü jüchikua naa'inmaajatü wayuu. Akuyamajünüsü wanee a'yatawaa antanaje'erakuayaasü namaa ekirajülii jünain eetika, inglesünaiki, kaletseepianain jee juiko'ulia ekirjawaa.
Jünainjee ju'unajiria a'yatawaaka, e'iyalaasü natütüin jüpüla kateewa aa'in, e'iyalaasü natüjala jünain ouskawaa kasa mochoojuusalü, maka jaa'in akatsüinjaa wane anüikii jeketü namüin (inglesnaiki). Nama'ayasan, o'ulakünüsü jüchikua naa'inmaajatü wayuu, eere naya waneewoi naküjain tü nachekaka naainjüin juka tü natekalaka, natekala napüshi, natekala napüshuwa'aya, natekala nekirajaaule jee na'yataweeka anain, akajatsa nainjüinjatüin jüka tü nounajinnaka anain jee jumulo'ula, jiaja'a -jünainjee jüchikua naa'inmaajatü wayuu- eein naya jüpüla kajapüin nanainmüin wayuuirua jee jümaa noumain, noumain müleusüka jee nakua'ipajiraa, akuyamalaasü jünainjee a'yatawaa jüchiiruajana kasa eeka mmatu'u nü'yataala Bronfenbrenner.

Pütchi katsüinsükat: piamatuanüikirü, yalayalaa jüpülamüin kaa'inwaa, a'yataala jüchiirua kasa eeka mmatu'u, achejaala mochoojusalü jüchikua naa'inmaajatü wayuu.

Introducción

Es posible afirmar que, a nivel nacional, cada institución educativa desde diferentes actividades aborda el proyecto de vida como un tema necesario en la formación de niñas, niños y adolescentes. Actividades en torno a preguntas clave como ¿Qué quieres ser cuando 'grande'?, son cotidianas en los contextos escolares y en las conversaciones en casa (o por lo menos deberían serlo). Sin embargo, al revisar las cifras a nivel nacional, donde sólo un pequeño porcentaje de las personas que culminan el proceso de secundaria acceden a la educación superior, se subraya la presencia de condiciones altamente desfavorables para el acceso en términos de equidad a las oportunidades de formación que permitan una transición armónica de la

adolescencia/juventud a la adultez. Así mismo, los intereses han cambiado y eso también se vislumbra en la construcción de proyectos de vida.

En coherencia con la necesidad de unir esfuerzos para trabajar en equipo, de modo que las diferentes fortalezas de las áreas puedan ser puestas al servicio de cualificar el trabajo con los y las estudiantes, las áreas de orientación escolar, inglés y ética y religión de la Institución Educativa La Armonía, colegio público adscrito a la Secretaría de Educación de Mosquera en Cundinamarca, han liderado el diseño e implementación de diferentes estrategias para apuntarle a la construcción del proyecto de vida que inicia en Preescolar y culmina en grado Undécimo (Plan de Mejoramiento Institucional, PMI 2019-2020). El enfoque de trabajo parte desde lo humanista y lo espiritual, cuyo punto de partida has sido reconocimiento del contexto particular de los y las estudiantes, el cual nos devela diversidad de proveniencias dentro y fuera del país; la pertenencia a diferentes composiciones familiares (cerca del 18% de los hogares, madres cabeza de familia, caracterización de la institución, 2021); y el desarrollo de cotidianidades en espacios donde el porcentaje de desempleo en las familias es superior al 15%.

Teniendo en cuenta estas realidades, pero atendiendo también a la convicción de que un proyecto de vida no debe enmarcarse únicamente en la profesión u ocupación que garantice eventualmente el acceso a las posibilidades de movilidad social económicamente entendida, surge el proyecto "Life Project: Thesis Paper", el cual inicia como resultado de la constante reflexión y construcción del plan de estudio, del plan de mejoramiento (en adelante PMI) y la autoevaluación en la Institución Educativa La Armonía.

Conjuntamente, el colegio se ha posicionado recientemente como la primera institución pública con enfoque bilingüe del municipio de Mosquera, lo cual ha implicado nuevos procesos y estrategias que señalan a la población, de estratos uno, dos y tres mayoritariamente, desafíos y oportunidades en su formación, pero a su vez, un reto para las y los docentes que se comprometen con el horizonte institucional.

La ruta a seguir para consolidar el proyecto

El hecho de reconocer estas características del contexto, deja entrever la necesidad de que las y los estudiantes visualicen posibilidades de desarrollo en sus diferentes dimensiones, que no solamente contribuyan a la consolidación de un proyecto de vida -que no depende únicamente de los medios económicos-, sino aportar elementos que permitan situar la realidad individual, pero también la realidad familiar y territorial en términos de posibilidades de transformación. Junto a ello, apuntarle a la cualificación de las condiciones de vida de los entornos en los que se desarrolla cada proyecto y la puesta en práctica de la jerarquización de necesidades tomada del esquema de Abraham Maslow, que permite trascender el concepto utilitario de proyecto de vida, equivalente a proyecto ocupacional y señalando las necesidades que más allá de la supervivencia le compete identificar y suplir al ser humano. Desde este punto de vista, trabajamos con un método inductivo, es decir, desde la autorrealización a nivel

individual, se impacta positivamente los entornos en los que el ser humano se desenvuelve, aportando de este modo, a la construcción de un mundo más humano, incluyente y equitativo.

Sumado a todo lo anterior y buscando dotar de sentido el perfil del estudiante de la Institución Educativa la Armonía, donde se plantea el compromiso con la realización del proyecto de vida (Manual de Convivencia, Artículo 20), se dio lugar a la etapa de diseño de las herramientas e instrumentos necesarios para poner en marcha el trabajo proyectado. El planteamiento de documentos guía acordes a cada nivel educativo (teniendo en cuenta los grupos etarios), la búsqueda de ambientes de aprendizaje más allá de las aulas e incluso de los mismos docentes, acudiendo a la interacción con personas externas a la institución educativa, así como la identificación de una clara línea de abordaje de las diferentes dimensiones del ser humano, se dio en torno a los referentes teóricos de habilidades para la vida de la OMS, así como pedagogías críticas y libertarias de Paulo Freire, lo cual dio como resultado una clara esquematización del trabajo alrededor del planteamiento del proyecto de vida del estudiante de la Armonía. En este sentido, se hizo un viraje de la puesta en práctica de actividades atomizadas e incluso descontextualizadas, a una hoja de ruta clara que está siendo desarrollada con altos niveles de aceptación y retroalimentación de las y los compañeras docentes que trabajan en las áreas mencionadas, así como una idea de cómo plantearse las preguntas fundamentales en torno a la independencia futura pero también la manera de interactuar de forma armónica con el entorno inmediato y la *casa grande* -como le llamarían algunos pueblos ancestrales al planeta- , por parte de las y los estudiantes.

Después del recorrido de carácter reflexivo que se realiza junto a los estudiantes en las esferas del autoconocimiento, la identificación de características familiares, las particularidades del contexto inmediato como el barrio, la ciudad, etc, así como las preguntas que tienen que ver con la huella que los y las estudiantes visualizan dejar en el mundo (área de servicio y trascendencia), el resultado, es la búsqueda de un producto tangible, la elaboración de un documento en formato de tesis investigativa, que empieza a plantearse desde grado Noveno y cuyos resultados se socializan en grado Undécimo; años escolares clave en la definición del rumbo de vida y el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo. La propuesta se vincula al PEI y el modelo pedagógico institucional para que, ligado a éstos, pueda hacer aportes significativos al Horizonte Institucional. Es aquí donde conviene destacar que el modelo pedagógico "Desarrollo integral para una vida en armonía", aborda el Ser, Hacer, Saber y Convivir Juntos. Por ende, dentro de la planificación del proyecto, se buscó atender a las necesidades institucionales, así como a los lineamientos y metas planteadas como Colegio desde el PEI, el PMI y las planeaciones de cada área, de modo que la coherencia desde lo que se plantea como hoja de ruta para la institución en general, tiene su claro correlato en los planteamientos que se desarrollan en las aulas a través del proyecto. El documento a elaborar por parte de las y los estudiantes contiene los apartados propios de un proceso de investigación de rigor académico (introducción, justificación, objetivos generales y específicos, pregunta problema, marco teórico, resultados, discusión, entre otros), elaborado en idioma inglés.

Para clarificar, la columna vertebral del proyecto, es el desarrollo de la investigación en torno a cómo la profesión, oficio u ocupación que se proyectan ejercer a futuro los estudiantes, primero, será alcanzada (ejemplo ¿Como llegar a ser ingeniera graduada de la universidad X, en un plazo máximo de X tiempo?), a partir de preguntas de este talante, la reflexión se hace cada vez más profunda e intensiva al determinar las causas por las cuales se quiere ejercer la profesión, oficio u ocupación que desean ejercer, las posibilidades situadas en contexto de alcanzar esta meta, las redes de apoyo con las que cuentan o podrían contar eventualmente y por supuesto el impacto que ese ejercicio profesional/ocupacional, va a tener en el mundo, en el entorno natural/ social, en su vida personal, en sus familias etc.; todo esto aunado al componente de proyección ocupacional que resulta positivamente impactado, por el empleo del inglés.

De este modo, la pregunta por el futuro ya no arroja a las y los estudiantes a una reflexión desligada de sus condiciones pasadas y presentes, aquí el ejercicio es hacer una revisión exhaustiva a las historias de vida propias que de muchos modos determina las formas de sentir, ser, actuar y decidir, pasando por el reconocimiento de las condiciones y oportunidades que en general que se presentan en la cotidianidad, y desde ahí hacer la proyección de lo que será la decisión fundamental frente al rumbo de vida que proyectan tomar ellas y ellos.. En consecuencia, este se convierte en un proyecto de investigación que no solamente pasa por el componente académico sino que exige el desarrollo de aspectos de autoconocimiento, autoaceptación, autoestima, identificación de las relaciones familiares, relación con el entorno natural, formación de criterio para la toma reflexiva de decisiones y el cuestionamiento fundamental por la relación consigo mismo y con los demás (componente relacional/espiritual); de esta manera es una apuesta integral donde el individuo se reconoce, se fortalece en ese autorreconocimiento y visualiza de qué forma su historia de vida se va a continuar desarrollando en profunda conexión con las necesidades del entorno no solo inmediato sino el más amplio.

A todo lo anterior, se suma el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita en idioma español e inglés, las habilidades de pensamiento investigativo y el acercamiento a ejercicios propios de la formación profesional/académica a manera de preparación para la misma. Atendiendo a las habilidades diversas que se encuentran en algunos de los estudiantes de la institución, quienes hacen parte del programa de educación inclusiva, desde sus potencialidades y realidades, diseñaron su proyecto bajo el método de ajustes razonables.

La pandemia trajo consigo el incremento de situaciones de salud mental dentro de la Institución Educativa, tanto a nivel municipal como nacional. El proyecto buscó generar estrategias que apuntan a la construcción de proyectos de vida desde la pedagogía de la esperanza, con una visión positiva ante la adversidad y planteando objetivos S.M.A.R.T (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, and Time-bound). Algunos de los encuentros se realizaron a través de plataformas virtuales que permitían continuar en contacto con la población estudiantil, teniendo en cuenta que el lazo docente-estudiante se transformó con el Covid-19 en un sin número de alternativas que tejieron nuevas realidades de comunicación, de diálogo, de construcción continua.

El punto de partida: sustento teórico

El proyecto está concebido desde una mirada humanista que también se piensa en la dimensión espiritual, entendida esta como la comprensión de las misiones de vida que las diferentes personas tienen en el mundo y que le apuntan a la transformación individual que a su vez impacta en lo colectivo. En primer lugar, es importante hablar de *sentido de vida* desde el punto de vista de Viktor Frankl (1946; 1969), para este autor, no basta con establecer un proyecto sino se encuentra sentido y valor al mismo. Desde esta perspectiva, se planean las clases y los encuentros desde la asignatura de ética y orientación escolar, hablando del sentido de vida o proyecto con sentido. Las preguntas sobre el Ser han marcado las líneas de pensamiento de grandes filósofos, psicólogos y humanistas, pero nacen desde la realidad misma de jóvenes que empiezan a cuestionar su papel en el mundo. El sentido del Ser revela la razón del existir. En el área personal también se trabaja alrededor de la teoría de Abraham Maslow frente a las necesidades del ser humano en la construcción del proyecto de vida, haciendo énfasis en la autorrealización como la meta de la realización personal y del descubrimiento del potencial en sí mismo para trascender en la realidad del mundo. Allí, bajo el modelo humanista y de la logoterapia (donde Frankl es un gran exponente), se propone abordar personajes significativos que impactan en la vida de otros como modelos de vida, por tanto, se exponían situaciones de personas reales que trascendieron a lo que se podría llamar el nivel superior de la escala de Maslow, la autorrealización.

En segundo lugar, se trabajan *las habilidades para la vida* que han tenido un auge desde finales del siglo XX cuando la OMS se refirió a ellas como un “puente” que nos conecta entre el conocer, creer, sentir y pensar hasta la competencia del qué hacer y cómo hacerlo (OMS, 2003; citado en Cardozo, Dubini, Fantino, & Ardiles, 2011). Estas habilidades se clasifican según la OMS en interpersonales y para la comunicación; toma de decisiones y el pensamiento crítico; habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo. En cada capítulo del documento de la tesis en el marco teórico, se elige y desarrolla una de las habilidades para la vida de acuerdo con el área a trabajar. Estas habilidades planteadas por la OMS se correlacionan con las competencias para el siglo XXI que están ampliamente abordadas por múltiples áreas de conocimiento por su impacto positivo en la vida de las personas.

Así mismo, un cuestionamiento que permanentemente se realiza durante la realización del documento es cómo, desde el proyecto de vida, las y los estudiantes pueden aportar a la comprensión y solución de una situación problemática de su entorno (municipio o país) y una problemática del medio ambiente. En este sentido, se concibe la relación con el entorno como una manifestación de la espiritualidad de las y los estudiantes. Aquí es posible identificar cercanías con algunas concepciones de pueblos ancestrales, donde las deidades están en todo lo que nos rodea y por lo tanto el cuidado de sí mismo, pasa por la preservación, respeto y cuidado del entorno. Como lo plantea Baruch Spinoza en la postura filosófica del panteísmo, Dios se encuentra en todo lo que rodea al ser humano. La relación entre los saberes provenientes de las comunidades ancestrales de la sabana de occidente como los Muiscas, así como las reflexiones filosóficas/académicas, no entran en dicotomía, se complementan y dan una clara perspectiva que funge como punto clave en la comprensión de la importancia de los

proyectos de vida, pensados desde el componente de la relación de trascendencia de las propias necesidades y deseos, hacia un enfoque que cimente renovadas conciencias frente a los prójimos y el entorno. En este último aspecto, se resalta la influencia de las ideas de Paulo Freire (1986), en su perspectiva de *la educación como práctica de la libertad*, en la cual el ser humano transforma sus realidades individuales, a partir de la comprensión de su lugar en el mundo y desde su propia transformación, incide directamente en las realidades colectivas.Aquí la lectura del mundo, antecede a la lectura de la palabra para luego tomar esta última en búsqueda de nombrar aquello que sueñan los estudiantes, a nivel personal, y el mundo en el que sueñan habitar.

Conjuntamente, esta visión holística se aborda desde el *modelo ecológico de Bronfenbrenner* (1976) tanto en el área personal (microsistema) como familiar, pero sin desligarse del contexto socioeconómico y político que influye en la construcción de su proyecto. Este enfoque deja claro que no es posible desligar la realidad de cada estudiante en su construcción diaria, ni desconocer las circunstancias a las cuales se deben enfrentar día a día, pero que deben ser un motor para la transformación de sus proyectos y empoderamiento en la realización de los mismos.

Por último, Mejía (2016) expone las brechas existentes entre colegios públicos y privados en Colombia, y cómo el Ministerio de Educación ha planteado desde el Programa Nacional de Bilingüismo la importancia de generar proyectos que motiven a las y los estudiantes en el aprendizaje de una *segunda lengua* para sus procesos de formación, oportunidad para ampliar su horizonte profesional y ocupacional, así como el cierre de brechas con impacto a nivel personal, familiar y académico. Por ello, Life Project - Thesis Paper, constituye una oportunidad para consolidar el idioma inglés como segunda lengua desde un enfoque interdisciplinar, clave en el desarrollo de las competencias del siglo XXI (Unesco, 2017).

La organización de los diferentes referentes teóricos, permite vislumbrar el enfoque interdisciplinar, ya que desde cada área se aportó en la construcción del documento guía así como los lineamientos de trabajo, articulando las necesidades identificadas desde cada asignatura y rol dentro de la Institución a partir de la lectura del contexto.

Objetivos

General

Consolidar el programa “Life Project: Thesis Paper”, como modelo de construcción del proyecto de vida con sentido de las y los estudiantes de grado Noveno, Décimo y Undécimo de la I.E. La Armonía (Mosquera, Cundinamarca), desde el desarrollo de habilidades para la vida, la investigación y fortalecimiento de la segunda lengua (inglés).

Específicos

Aportar a la construcción integral del Proyecto de Vida de las y los estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo de la Institución Educativa La Armonía

Fomentar el uso del inglés como segunda lengua en la construcción del documento "Thesis Paper".

Formar en habilidades para la vida promoviendo el desarrollo humano integral de nuestros estudiantes desde el planteamiento de su proyecto de vida.

Método

Población

El proyecto se inició en el año 2021 con los grados Noveno (*n*=164) y Décimo (*n*=155), correspondientes a cuatro cursos en cada grado. Dando continuidad al mismo, durante el año 2022, se inició con los cuatro nuevos grupos de grado Noveno (n=168), cuatro cursos de Décimo (*n*=159) y tres grupos de Undécimo (*n*=115). El rango de edad de los tres cursos está entre los 14 y los 19 años. Estratificación social 1, 2 y 3, provenientes de Mosquera zona urbana en su gran mayoría, pero también de la zona rural, de Funza, Madrid y en menor proporción de Bogotá.

Procedimiento

Inicialmente se revisaron los lineamientos de los proyectos de vida de cada grado, y se realizó el ajuste de un documento macro para Noveno, Décimo y Undécimo a partir de las cuatro áreas de proyecto de vida definidas para todos los niveles: área personal; área familiar y relacional; área académica y área de servicio y trascendencia. Estas áreas se trabajan desde Primero de primaria y hasta grado Octavo gracias al trabajo del área de ética y religión que logró consolidar el trabajo en una misma línea para que sea un proceso cíclico y progresivo.

Posteriormente, se realizó la revisión metodológica de una tesis y consolidación de los elementos requeridos para la elaboración del documento final. Para ello, se diseñó un formato en word con normas APA y cada una de las secciones de desarrollo del documento de Tesis. De esta manera, a medida que las y los estudiantes avanzaban en su proceso, desarrollaban cada apartado de su Tesis de acuerdo con su grado como se muestra en la Figura 1.

Asignación de roles dentro de cada área: emprendimiento, inglés, ética y apoyo desde la labor de orientación escolar.

-*Emprendimiento.* Elección de una temática dentro del documento Thesis Paper que permita su desarrollo dentro de la asignatura. Las y los estudiantes profundizan en las comprensiones sobre las características de la profesión u oficio que proyectan ejercer, así como las opciones en términos de instituciones y/o planes de formación, costos, posibilidades de ejercicio profesional/ocupacional, entre otras variables que les permiten situar su proyección en contexto.

-*Ética.* Desarrollo del documento en español a partir de las temáticas de cada área, guía en redacción y planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos y demás capítulos del documento, así como acompañamiento en las reflexiones que acompañan la formulación y resolución de las preguntas acerca del presente y el futuro que visualizan los y las estudiantes.

-*Inglés.* Articulación de las anteriores áreas con la traducción del documento en inglés. Cómo elaborar objetivos en inglés, forma gramatical para elaboración de una pregunta de investigación, entre otros.

-*Encuentros con orientación.* Abordaje de cada área del proyecto de vida con el personaje Lisa Simpson. Explicación de temáticas como la elaboración del familiograma, la pirámide Maslow y la autorrealización, ejercicio de musicoterapia en el área familiar, taxonomía de Bloom, sentido de vida, toma de decisiones, entre otros. Elección de la ocupación o profesión a partir de la reflexión sobre el qué hacer, cómo hacerlo, gustos, preferencias, intereses, actitudes, entre otros elementos.

-*Panel de expertos.* Se realizó el primer panel de expertos correspondiente a la reflexión con pares, con invitados desde Japón, Alemania, Francia y Colombia, con diferentes niveles académicos y diversos proyectos de vida (Orientación Escolar IE La Armonía, YouTube, 2022). Esto permitió el acercamiento con proyectos de vida de personas reales y de diferentes contextos socioeconómicos y ocupacionales. Así mismo, las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con los panelistas y evaluaron positivamente la actividad.

Adicionalmente, el proyecto se ajustó a las diferentes modalidades que implicó la pandemia, a través del trabajo en modalidad virtual, híbrida y finalmente presencial para el desarrollo de las diferentes actividades y encuentros con cada área y evento.

-*Sustentación con jurados.* Durante el tercer periodo académico, se realiza la sustentación del documento de Tesis ante un grupo de jurados (profesionales de bilingüismo de la Secretaría de Educación de Mosquera, docentes de inglés y de otras áreas de conocimiento, profesionales de apoyo, directivos docentes) en idioma inglés. Se cuenta con una rúbrica para cada jurado que incluye la valoración del documento final, la puesta en escena, los alcances del proceso, entre otros aspectos. Al finalizar se realizaban apreciaciones constructivas al proceso llevado a cabo por cada estudiante. Junto a ello, permitió a otros docentes, directivos y profesionales, conocer de primera mano el proceso que se estaba desarrollando, así como generar nuevos vínculos ya que, algunos docentes en el año 2021 que participaron como jurados, se comprometieron para el año 2022 en el proceso de trabajo de Thesis Paper.

-*Programa de educación inclusiva.* Las y los estudiantes del programa de inclusión educativa realizan su tesis de proyecto de vida de acuerdo con el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) acordados por la profesional de apoyo conforme a cada diagnóstico y competencias propias de cada estudiante del programa. En la mayoría de casos, las Tesis fueron elaboradas a partir de elementos gráficos.

Durante 2021 y 2022 participaron estudiantes con discapacidad cognitiva leve, moderada, discapacidad física, entre otros. Así mismo, realizaron la sustentación de sus proyectos de vida.

Figura 1. Fases de trabajo en el documento Life Project: Thesis Paper de acuerdo con el grado

Nota: El diagrama representa el avance en el documento de tesis que cada grado debe realizar conforme a su nivel escolar. Así mismo, permite ver el avance porcentual en el proyecto final de acuerdo con el grado escolar.

Resultados y Conclusiones

Desde la propuesta "Life Project: Thesis Paper", se dio un avance en términos de claridad conceptual y metodológica para situar el proyecto de vida como ejercicio fortalecido con miras al desarrollo de habilidades transversales a todo proceso de formación académica (lectura y escritura), junto a las habilidades socioemocionales y por supuesto el aprendizaje de la segunda lengua; en ese sentido, la propuesta se ha convertido en referente y guía para el desarrollo de diferentes espacios académicos y ha permitido darle un horizonte sólido a este importante aspecto de la formación de la población estudiantil.

Para principios de 2021, en los primeros ejercicios, se pudo evidenciar que las y los estudiantes presentaban vacíos en aspectos tales como las pautas para elaborar un ejercicio investigativo, los criterios y normas esenciales, por ejemplo, de la construcción de un documento académico en rigor y desconocimiento frente a cómo llevar estos ejercicios a lengua extranjera (inglés).

En el segundo semestre del año 2021, se presentó el primer grupo de sustentaciones de los proyectos, proceso que permitió a las y los formandos socializar las diferentes etapas de elaboración del mismo, así como sustentar de forma oral en inglés el resultado del ejercicio ante los jurados invitados. Fue un espacio enriquecedor y quedó visibilizado dentro del video de la Secretaría de Educación de Mosquera sobre competencias para el siglo XXI.

Este proyecto ha permitido la transformación de la práctica educativa. Durante el año 2022 se evidencian avances significativos en las y los estudiantes desde sus procesos de escritura, desarrollo de las competencias comunicativas en segunda lengua, adherencia a los contenidos temáticos abordados en las asignaturas y talleres, así como la pertinencia de su proyecto de vida en contexto y tiempo.

Junto a ello, cabe resaltar la participación en el Foro Educativo Municipal de la Secretaría de Educación de Mosquera, donde la experiencia fue destacada en los tres primeros lugares de las propuestas presentadas. Así mismo, el trabajo interdisciplinar, el apoyo entre diferentes actores y estamentos, así como la articulación con las metas institucionales se ha visto fortalecido.

Del mismo modo, es importante resaltar que los resultados frente a los niveles de aceptación que el proyecto ha logrado entre la población objetivo que son claramente las y los estudiantes, es altamente positivo, se han puesto en cuestión maneras ya conocidas e incluso de menor grado de elaboración, para visualizar de manera clara, caminos que permiten entender el proyecto de vida con un rigor que por supuesto pasa por lo académico, pero que también exige altos niveles de reflexión y posturas críticas para trascender la utilitaria individualidad.

De igual manera, se hace presente una pregunta fundamental que todo ser humano debería estar concibiendo, y es el cuestionamiento acerca de las posibilidades reales de seguir conviviendo de la manera en que lo estamos haciendo con el planeta tierra, importante, por supuesto, el objetivo individual, en términos de Maslow de suplir las necesidades que se encuentran en la base de la pirámide (necesidades fisiológicas, de seguridad etc. …) pero también, empezar a reconocer que existen otros niveles de necesidad, que muy probablemente pasan desapercibidas para la lógica de la inmediatez y el acelerado estilo de vida que la modernidad impone, pero que pasan por entender la naturaleza trascendente de las decisiones que se toman más allá de lo individual.

Reflexión final

El diálogo académico pocas veces permite la emoción en la escritura, pero es allí donde se forjan los lazos muchas veces entre estudiantes y maestros, donde se encuentra el sentido a la labor docente y se reaviva la llama de la enseñanza por convicción y vocación. Por ello, nos permitimos (y es intencional el uso de la primera persona), hacer una pequeña reflexión final con momentos relevantes que dieron sentido a la experiencia de Thesis Paper - Life Project. Son muchas más, claro está, pero esperamos que, a través de este pequeño apartado, se pueda rememorar a cada estudiante que puso su empeño y dedicación en la elaboración de su Proyecto de Vida con sentido en el marco de la Thesis Paper.

En las sustentaciones hubo momentos de gran emotividad como el caso de un estudiante de educación inclusiva que presenta hemiplejía quien, por medio de la plataforma Meet, presentó su proyecto de vida enfocado en apoyar a las personas con discapacidad física y decía que su familia lo ha apoyado en todo su proceso a lo largo de su vida, por lo cual se motiva para ser motor de otras personas que han perdido la esperanza. Esa esperanza que el mundo ha querido robarles y que en algunas ocasiones menosprecia a aquel que tiene potencialidades diferentes.

Así mismo, hubo estudiantes que plantearon su pregunta de investigación, y todo su trabajo desde una idea de desempeñar una profesión específicamente, pero, a lo largo del proceso, descubrieron que no era aquello que daba sentido a sus vidas y en los resultados explicaban cómo, el desarrollar la tesis, habían aclarado nuevos caminos para desarrollar su proyecto de vida. Lo anterior es completamente válido y meritorio, porque cada estudiante reconocía sus propias capacidades, intereses y aptitudes, se formaba en el pensamiento crítico, la toma de decisiones y eso se reflejaba en el resultado final.

Más relevante y significativo es el caso de Carolina Aristizábal, cuyo nombre vale la pena resaltar y honrar. Ella, del programa de educación inclusiva, iluminaba su rostro compartiendo su proyecto de vida de trabajar como decoradora de eventos. Desafortunadamente, su vida se apagó al iniciar el año 2022. Dejó un recuerdo grato e imborrable en la mente de quienes la escucharon mientras brillaban sus ojos y compartía sus metas y planes. Fue un motor para muchos de sus compañeros y para las y los docentes que acompañaron su proceso. Para ti Carolina nuestro recuerdo, amor, cariño y gratitud siempre. Gracias por enseñarnos a sonreír, soñar, vivir, amar, entregar… ser luz.

Por último, para darle voz a quienes han liderado esta apuesta, es importante mencionar el impacto que también ha significado para la labor profesional pero también para la construcción de nuevos aprendizajes “aplicables” a la vida personal, el orientar este ejercicio. Se concibe que es inseparable la vida profesional/ocupacional, de las maneras de ser y relacionarse con el mundo en los demás niveles, en este sentido, el reto ha sido poder orientar y acompañar desde la coherencia, no solamente en términos de la rigurosidad en el sentido académico del ejercicio, sino en la exigencia de la autorevisión de las propias cuestiones asociadas al conocimiento de sí, las formas en las que -como individuos- tomamos las decisiones de vida y el compromiso con el

aporte a la construcción de posibilidades reales de transformaciones individuales y colectivas.

El equipo que se pensó y desarrolló este proyecto, está compuesto por seres humanos que también se vieron en la necesidad de enfrentarse a la serie de cuestionamientos y preguntas fundamentales que lo atraviesan, la propia revisión de las historias de vida, llevó a recordar el hecho de que también en el pasado se hizo parte del estudiantado que no tenía en su momento las claridades acerca de cómo desenvolverse en el mundo y mucho menos la concepción de que hay una oportunidad enorme en cada existencia para impactar de manera positiva en su trasegar por la vida; incluso, en el presente se sigue reflexionando y apostando por llenar cada vez más de sentido el proyecto de vida propio. El reconocimiento de esta realidad, pone la empatía como lugar común para caminar de la mano en el avance de cada fase de la investigación, el ejemplo como potencial inigualable para transformar lógicas de poder al interior de las aulas en lógicas de motivación y diálogo de saberes y las relaciones circulares para la comprensión de que se aprende compartiendo, observando(nos) a los ojos y entendiendo a cada uno de quienes estuvieron involucrados en el proceso como iguales en las búsquedas y preguntas fundamentales pero diferentes en las maneras de desarrollarse, soñar y aportar al mundo.

Para finalizar, dejamos al lector esta frase de Paulo Freire (1986) "Jamás pude comprender la práctica educativa a no ser en la complejidad que la constituye -no hay práctica educativa sin profesor, no hay práctica educativa sin alumnos, como no hay práctica educativa sin contenidos, sin métodos, sin objetivos, sin finalidad".

Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. & Ardiles, R. (2011). *Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía.* Psicología desde el Caribe, (28), 107-132. Retrieved November 08, 2020, from

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2011000200006&lng=en&tlng=.

Freire, P. (1986). *Discurso de Paulo Freire en la UNESCO – En ocasión de recibir el premio "Educación para la paz".*

Mejía, S. (2016). *¿Vamos hacia una Colombia Bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés.* Educ., 19(2), 223-237. DOI: 10.5294/edu.2016.19.2.3

Orientación Escolar IE La Armonía (2022). *Forum Life Project: Thesis Paper.* Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=prvSbOVMZyA

UNESCO (2017). E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina. 24 y 25 de enero de 2017. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117

Biodata

Vilma Yadira Ceballos Mejía: Docente Área Educación en Ética, Religión y Valores. Licenciada en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, con 8 años de experiencia como docente. Secretaria de asuntos de género de la subdirectiva sindical de maestros y maestras de Mosquera. Diplomado "la paz no tiene tregua" aproximaciones críticas al informe final de la comisión de la verdad (2022) de la Universidad Nacional - Sede Amazonía. Actualmente docente en la Institución Educativa La Armonía. Miembro de la colectiva "Huittaca" cuyo eje de trabajo es el empoderamiento femenino.

Yeimi Paola Sánchez López: Docente Orientadora, Psicóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Pedagogía y Docencia de la Fundación Universitaria del Área Andina. Magíster en Bioética de la Universidad de Barcelona. Con formación en el Abordaje integral de riesgos psicosociales y situaciones críticas en niños, niñas y jóvenes de la Universidad de los Andes. Diplomado en Docencia Virtual de Uniminuto. Diplomado "la paz no tiene tregua" aproximaciones críticas al informe final de la comisión de la verdad (2022) de la Universidad Nacional - Sede Amazonía. Actualmente docente orientadora en la Institución Educativa La Armonía

María de los Ángeles Perdomo: Docente Área Inglés y Emprendimiento. Licenciada en inglés de la Universidad la Gran Colombia. Maestrante en la Enseñanza del Inglés como segunda lengua en la Universidad Internacional de La Rioja. Maestra de la Institución Educativa la Armonía en el municipio de Mosquera.

Marlon Méndez Quitián: Docente Área Inglés y Emprendimiento. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestrante en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Acreedor de reconocimiento en el área de innovación en el aula gracias a los procesos educativos y metodologías aplicadas según su pertinencia en el contexto escolar. Maestro de la Institución Educativa la Armonía en el municipio de Mosquera.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 196-206
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882368
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Educación ambiental desde la interculturalidad: Institución Educativa Instituto Mistrató, Departamento de Risaralda, Colombia

Environmental education from intercultural: Educational Institution Instituto Mistrató, Department of Risaralda, Colombia

Ekirajawaa jüpüla kato'ulee aa'in eejee jüntanajiraaya akua'ipa

Alba Lucía Acevedo-Hernández
https://orcid.org/0000-0002-3468-0740
alluache@gmail.com
Institución Educativa Instituto Mistrató, Colombia

Diego Villada-Osorio
https://orcid.org/0000-0002-3365-4022
villadaosorio@gmail.com
Universidad de Manizales, Colombia

Resumen

El texto se deriva de una investigación doctoral en proceso, ante la preocupación por el deterioro y la crisis ambiental regional y global. La educación ambiental en municipios pluriétnicos y multiculturales como Mistrató – Risaralda – Colombia, se debe pensar y vivenciar desde la diversidad. El objetivo fue comprender el contexto educativo ambiental cohabitado desde la educación ambiental y la interculturalidad a partir de las condiciones pluriétnicas y pluriculturales del municipio de Mistrató, para lo cual se acude al método investigación participativa. Los resultados aportan elementos básicos para construir mediante investigación participativa una pedagogía ambiental desde la interculturalidad en la Institución Educativa Instituto Mistrató a partir de la identificación de problemáticas y potencialidades ambientales y de prácticas ambientales positivas y negativas locales. Se concluye que las acciones positivas van tejiendo relaciones en interculturalidad para enfrentar problemáticas ambientales locales y fortalecer las potencialidades del municipio.

Palabras clave: educación ambiental, interculturalidad, pedagogía ambiental, investigación participativa.

Abstract

The text is derived from a doctoral research in process, in view of the concern about the deterioration and the regional and global environmental crisis. Environmental education in multiethnic and multicultural municipalities such as Mistrató - Risaralda - Colombia, should be thought and experienced from diversity. The objective was to understand the environmental educational context cohabited from environmental education and interculturality based on the pluriethnic and multicultural conditions of the municipality of Mistrató, for which the participatory research method was used. The results provide basic elements to build through participatory research an environmental pedagogy from interculturality in the Institución Educativa Instituto Mistrató from the identification of environmental problems and potentialities and local positive and negative environmental practices. It is concluded that positive actions are weaving intercultural relationships to face local environmental problems and strengthen the potential of the municipality.
Keywords: environmental education, interculturality, environmental pedagogy, participatory research.

Aküjia palitpütchiru'u

Karalouttakaa ojuitaasü jünainjee wanee ouskawaa jüchiirua e'iyataa kasa meraajuusalü jüpüla asawataa karaloutta atoutooliajatü wopulu'uyulia jüka shapaatüin aa'in ja'ujee jaakajaashatain jee mojuin ma'i mmapa'aka yaapüna yaa jee wattapünaa. Tü ekirajawaa jüpüla kato'ulee aa'in julu'u oumanii mainmakaa alu'u nakua'ipa wayuu maka jaa'in Mistrató – Risaralda – Colombia, achekűsü jülüjüüka aa'in jee akua'ipaain waneepia. Aapünüsü joolu'u jüchikua kasa akuyamajuneeka jünainje ouskawaa kasa meraajusalü jümaa ekirajawaa jüpüla kato'ulee aa'in jee jümaayalee jüntanajiraaya akua'ipaa julu'u ekirajiapülee Mistrató münaka jünainjee ayaawataa jupounuwalese kasa jee jumulo'ujia kato'ulee aa'in jee tü ju'ulakajiaka jütütüin jee jümalainkuama'a yayaa. Ounajinnüsü juntanajiraaya akua'ipalu'u jüpüla ashawaajirawaa jünain tü pounuaka oumainru'u jee akatsüinja jütsüin tü mma kalu'ukan.

Pütchi katsüinsükat: Ekirajawaa jüpüla kato'ulee aa'in, jüntaanajiraaya akua'ipaa, jikirajia kato'ulee aa'in, ouskajirawaa kasa meraajusalü.

Introducción

Frente a la preocupación actual por el deterioro y la degradación ambiental regional y global y sus implicaciones en lo local, surge la pregunta de investigación ¿Cómo construir de manera participativa una pedagogía ambiental desde la interculturalidad en la Institución Educativa Instituto Mistrató a partir de la identificación de problemáticas y potencialidades ambientales y de prácticas ambientales positivas y negativas locales? Para responder a esta pregunta es necesario hacer un acercamiento al contexto ambiental cohabitado desde la educación ambiental y la interculturalidad a partir de las condiciones pluriétnicas y pluriculturales del municipio, respecto del proceso de migración de los Embera Chamí hacia la cabecera municipal y más concretamente con el incremento paulatino de su matrícula en el Instituto Mistrató, aunque aún sigan siendo una gran minoría al interior de este.

En Colombia durante la última década del siglo XX ya se hablaba de la Política Nacional de Educación Ambiental por parte del Ministerio de Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional, desde entonces, esta política se ha implementado en diferentes escenarios educativos formal, no formal e informal con el fin de comprender las interrelaciones entre el medio ambiente (naturaleza) y quienes habitamos en él (sociedad). Uno de los conceptos más importantes en esta política nacional es el de educación ambiental expuesto por el Ministerio de Ambiente - Ministerio de Educación Nacional (2003):

> La educación ambiental es el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. (p. 34-35)

En un municipio multicultural y pluriétnico como Mistrató, es necesario pensar y vivenciar la educación ambiental desde la interculturalidad, comenzando con un diálogo de saberes entre los culturalmente diferentes. Al respecto, Walsh (2005, p. 4) indica que «como concepto y práctica, la interculturalidad significa "entre culturas", pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad», tal y como se pretende ir construyendo desde la Investigación Participativa en la Institución Educativa Instituto Mistrató a través de la educación ambiental.

Para una educación ambiental desde la interculturalidad en el Instituto Mistrató, es importante tener en cuenta algunas experiencias investigativas en este campo como las desarrolladas en Ecuador por Prieto (2021) quien propone la educación ambiental intercultural como un «campo del conocimiento y un tipo de educación alternativa […]» para hacerle frente a la «crisis sistémica y civilizatoria» que se manifiesta en las diversas problemáticas socioambientales de los territorios; Verdugo y Guzmán (2020) proponen que esta educación sea «la base para un diálogo de saberes y la praxis comunitaria hacia una sensibilidad ambiental»; propuestas que coinciden con la educación ambiental desde la interculturalidad, ya que mediante este diálogo de saberes entre culturas locales, se posibilita el reconocimiento y la comprensión del contexto ambiental desde la Institución Educativa Instituto Mistrató y la búsqueda de acciones conjuntas frente a las diferentes situaciones que se presentan en el escenario ambiental; transformándose en un tipo de educación alternativa en la que se tratan las diferentes problemáticas socioambientales del territorio como lo mencionan Prieto (2021) y Verdugo y Guzmán (2020).

Otros referentes son las investigaciones relacionadas con educación ambiental, entre ellas, las de Sauvé (2017) y educación intercultural en Corbeta (2021) que posibilitan el diálogo interdisciplinar entre las Ciencias Naturales y las Sociales que, como lo plantea Corbeta (2021, p. 127) es necesaria para enfrentar el deterioro ambiental que viene acelerándose.

En este sentido, «crisis ambiental que no es una crisis ecológica sino crisis de la razón» (Leff, 2018, p.21) y necesita ser tratada con «racionalidad ambiental» como lo menciona Leff (2000); una racionalidad que implique otros modos de vivir y de relacionarnos con el Otro, los otros y lo otro ante el deterioro y la degradación ambiental que enfrentamos.

Desde la pedagogía experiencial, la pedagogía ambiental construida con la misma comunidad genera un impacto positivo en los sistemas naturales y los sistemas sociales que retoman y resignifican el sentido de la sustentabilidad con racionalidad ambiental (Leff, 2000). Esta pedagogía se construye con base en dos categorías principales: educación ambiental e interculturalidad. La primera no como una educación temática, si no una educación ambiental que «tiene por objeto no tanto el medioambiente, sino nuestra propia relación individual y colectiva con él» (Sauvé, 2017).

La segunda categoría se identifica con el pensamiento crítico de Walsh (2005, p.11): «la interculturalidad es un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de estas en su diferencia». Para esta investigación, el punto de encuentro entre la educación ambiental y la interculturalidad es la búsqueda de nuevas relaciones con el ambiente (medio ambiente), esto requiere una convivencia armónica entre los sistemas naturales y los sistemas sociales en el municipio de Mistrató – Risaralda - Colombia; este planteamiento es coherente con lo expresado anteriormente por Sauvé y Walsh.

En el proceso de educación ambiental desde la interculturalidad, la pedagogía ambiental para Mistrató parte de la identificación participativa de problemáticas y potencialidades ambientales, así como de prácticas ambientales positivas y negativas que afectan el *bioespacio* compartido entre naturaleza humana y no humana. Esta pedagogía construida desde experiencias en contexto de la comunidad educativa permitirá reconocer y valorar lo positivo y lo negativo de los sistemas naturales y los sociales en el territorio, en defensa de la vida y de todo aquello que cohabita en diferentes *bioespacios* a escala local y su influencia en lo regional.

Materiales y métodos

Mistrató, municipio biodiverso, ubicado al Noroccidente de Risaralda, es habitado por las etnias Embera Chamí y mestiza; lugar donde se presentan problemáticas ambientales locales que podrían afectar el entorno regional; por tal razón, ha sido necesario identificar con la misma comunidad educativa del Instituto Mistrató, zonas urbana y rural (padres, estudiantes de los grados noveno a once, docentes, directivos y exalumnos) algunas de las problemáticas y potencialidades ambientales, así como prácticas ambientales positivas y negativas de las familias y la comunidad.

Frente a la pregunta de investigación se consultó y dialogó con algunos miembros de la Comunidad Educativa del Instituto Mistrató en torno a dos categorías: educación ambiental e interculturalidad. A una población de 302 estudiantes de los grados noveno a once y sus familias, 60 docentes y 4 directivos se realizó muestreo no probabilístico

por conveniencia teniendo en cuenta la cercanía, la accesibilidad tecnológica y la posible disposición para responder en ese momento, puesto que los instrumentos se aplicaron durante el segundo año de la Pandemia generada por Covid-19 cuando aún se tenían restricciones para los encuentros colectivos.

Para identificar problemáticas y potencialidades ambientales, prácticas ambientales positivas y negativas y proponer estrategias para tejer relaciones desde la interculturalidad, se utilizaron cuestionarios (42) que fueron compartidos como formulario de Google Forms debido a la dificultad para establecer contacto físico directo con la mayoría de los participantes, entrevistas personales (7) y testimonio focalizado escrito (1). Los datos fueron analizados con el software Atlas Ti 7. El método utilizado es Investigación Participativa (IP) con comunidad educativa mestiza y Embera del Instituto Mistrató; esta metodología le apuesta a la construcción y reconstrucción conjunta de formas de pensar, reflexionar y accionar frente al deterioro ambiental y la convivencia en comunidad; permite convergencias disciplinarias (eg. entre Ciencias Naturales y Sociales) como lo menciona Corbeta (2021). De este modo, con la IP se posibilita el diálogo horizontal en el Instituto Mistrató con el cual se rescatan, reconstruyen y se construyen saberes populares que ayudan a comprender problemáticas ambientales locales y a transformar prácticas ambientales negativas en positivas, así como a difundir y a potencializar estas últimas.

Esta investigación en su fase diagnóstica a través de la lectura de contexto (fase 1) y el análisis e interpretación preliminar de la información (fase 2) ha generado algunos resultados parciales que servirán como insumos básicos que contribuyan con la construcción participativa de una pedagogía ambiental desde la interculturalidad en el Instituto Mistrató.

Resultados parciales e interpretación

Se realizan aproximaciones conceptuales relacionadas con la categoría de educación ambiental (Tabla 1.) y se obtienen algunos datos preliminares sobre las mismas (Tabla 2.).

Tabla 1. Aproximaciones conceptuales relacionadas con la educación ambiental

Potencialidades ambientales locales	**Problemáticas ambientales locales**
Conjunto de posibilidades locales para el aprovechamiento de las riquezas naturales en *bioespacios* determinados sin que haya deterioro del ambiente (medio ambiente) y que impacten de manera positiva la vida en todas sus manifestaciones en los sistemas naturales y los sistemas sociales	Conjunto de situaciones locales de origen antrópico que dificultan la interacción entre lo humano y su ambiente (medio ambiente) en diferentes *bioespacios* y que impactan de manera negativa la vida en todas sus manifestaciones en los sistemas naturales y los sistemas sociales

PEDAGOGÍA AMBIENTAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD	
Prácticas ambientales cotidianas positivas	**Prácticas ambientales cotidianas negativas**
Conjunto de actividades diarias que se desarrollan en diferentes *bioespacios* urbanos y rurales y buscan generar deterioro mínimo o no deterioro del ambiente (medio ambiente); pueden llegar a impactar favorablemente la vida en todas sus manifestaciones en los sistemas naturales y los sistemas sociales	Conjunto de actividades diarias que se desarrollan en diferentes *bioespacios* urbanos y rurales y generan deterioro del ambiente (medio ambiente) impactando de manera desfavorable la vida en todas sus manifestaciones en los sistemas naturales y los sistemas sociales

Fuente: Elaboración propia.

En la primera, y parcialmente la segunda fase de la IP en el Instituto Mistrató se encontraron algunos elementos que reflejan parte del escenario ambiental de Mistrató. Así, el deterioro ambiental es evidente en espacios urbanos y rurales, especialmente cuando se compara con los *bioespacios* y situaciones anteriores presentes en la memoria colectiva y con algunas fotografías e investigaciones en campo como las realizadas por Acevedo, et al., (2020) y Jaramillo, et al., (2021), sobre la dinámica del clima y la vegetación durante de los últimos 6.700 años en el sector Mistrató-Risaralda, cordillera Occidental de Colombia; a partir de allí se evidencian transformaciones en un sector del territorio y su consecuente deterioro y degradación ambiental de origen antrópico y natural.

La información obtenida refleja la concepción y el grado de consciencia que la comunidad tiene sobre algunas de las problemáticas ambientales locales y regionales y su posible relación con la problemática global, manifestadas en la variabilidad y el cambio climático, especialmente lo relacionado con los fenómenos de El Niño y La Niña y sus efectos sobre el territorio (eg. aumento de temperatura, sequías, inundaciones y derrumbes), situación documentada ampliamente por el IDEAM (2021) a nivel nacional y por el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático —IPCC por sus siglas en inglés— (IPCC, 2014), desde su creación por la Organización Meteorológica Mundial (OMM) y el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en 1988. Por consiguiente, la comunidad identifica un mayor número de prácticas ambientales positivas (eg. elaboración de huertas, uso racional y eficiente del agua) con respecto a las negativas como se aprecia en la Tabla 1., además que se evidencia el reconocimiento sobre el aumento en el consumo de productos industrializados, uso irracional del agua y de la energía eléctrica en la vida cotidiana.

La influencia humana en el sistema climático es cada vez es más clara por su impacto en los sistemas naturales y humanos como lo reporta el IPCC (2014). También se reconocen las principales potencialidades ambientales locales como son: riqueza hídrica, la biodiversidad y la diversidad étnica y cultural (Ver Tabla 2. en sentido de

las manecillas del reloj). Estas potencialidades están siendo amenazadas por la ampliación de la frontera agropecuaria para el establecimiento de ganadería extensiva y cultivos permanentes (eg. aguacate), procesos de asimilación (mencionado en los instrumentos de recolección de información como aculturación) de Emberas y por proyectos de construcción de pequeñas centrales hidroeléctricas en los dos principales ríos del municipio (San Juan y Risaralda); proyecto que ya ha generado manifestación pública y desacuerdo por parte de la comunidad, especialmente por parte de los indígenas, según fue reportado por la prensa (El Diario, 2021).

Tabla 2. Problemáticas y potencialidades ambientales, prácticas ambientales positivas y negativas (municipio de Mistrató).

Aprovechamiento: actividades turísticas, Conservación: biodiversidad de flora y fauna, abundante recurso hídrico, diversidad étnica y cultural Uso: baja mecanización en las labores agrícolas.			Clima: aumento de calor y temperatura, desbordamiento de ríos y quebradas, derrumbes, sequías, bajo caudal de los ríos, fenómenos de El Niño y La Niña. Conservación: caza de animales silvestres, deforestación Uso: uso indiscriminado de agroquímicos (fertilizantes, fungicidas), aumento de consumo de productos industrializados
	Potencialidades ambientales	**Problemáticas ambientales**	
	Prácticas ambientales positivas	**Prácticas ambientales negativas**	
Aprovechamiento: huertas, reciclaje, agua lluvia Conservación: técnicas de cultivo, regeneración natural de bosques, uso de semillas nativas, reforestación. Uso: uso racional de la energía eléctrica			Aprovechamiento: inadecuada disposición de residuos. Conservación: quemas de residuos, extracción de carbón. Uso: uso irracional del agua y energía eléctrica

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se mencionaron algunas estrategias y acciones para tejer relaciones desde la interculturalidad a partir de las problemáticas y potencialidades ambientales del municipio, como son: involucrar las comunidades en el dialogo y elaborar un plan municipal de educación, hacer intercambios culturales entre los estudiantes del Instituto Mistrató y las instituciones de la zona indígena.

Discusión y conclusiones

En la construcción de una pedagogía ambiental desde la interculturalidad, es prioritario conocer las concepciones y percepciones que la comunidad local tiene de los *bioespacios* cohabitados para pensar, reflexionar y accionar frente a sus problemáticas y potencialidades ambientales y sobre las prácticas cotidianas que afectan de alguna manera a los sistemas naturales (naturaleza) y a los sistemas sociales (familia y/o comunidad).

En la medida en que se dialoga y se indaga con la misma comunidad sobre sus prácticas ambientales cotidianas, aumenta la posibilidad de su reconocimiento e identificación como prácticas positivas o negativas frente al ambiente; entre ellas, el reconocimiento de mayor consumo de productos industrializados que de producción local, lo cual es coherente con los planteamientos de Leff (2000, 2018) cuando se refiere a la crisis ambiental como una crisis civilizatoria, una crisis generada por el consumismo que nutre los sistemas económicos y políticos hegemónicos en cada territorio.

De igual manera, el reconocimiento de las potencialidades ambientales locales podría permitir reflexionar sobre la fragilidad de los sistemas naturales y sociales frente a las prácticas ambientales negativas cotidianas y sobre las ventajas que como municipio biodiverso, pluriétnico y pluricultural aún se tiene, comparado con otros municipios aledaños. De esta manera se van tejiendo relaciones desde una interculturalidad crítica, como lo propone Walsh (2005) para comprender que el deterioro ambiental es asunto de todos y que en conjunto hay que pensar, reflexionar y accionar para enfrentarlo, cobrando importancia la educación ambiental no solo como un componente o complemento del área de Ciencias Naturales direccionado desde el Ministerio de Educación Nacional como una de las áreas obligatorias, sino como un eje transversal a todas las áreas, lo que implica un compromiso pluriétnico y multicultural para mejorar las interrelaciones e interacciones entre los sistemas naturales y los sistemas sociales en concordancia con lo expresado por Sauvé (2017) .

En consecuencia, si se mantienen o incrementan las prácticas ambientales negativas desde las familias y comunidades de Mistrató, y si no se mantienen o se disminuyen significativamente las prácticas ambientales positivas, pronto se verán muy afectadas las potencialidades ambientales presentes en el municipio, convirtiéndose en problemáticas ambientales cada vez más difíciles de resolver, puesto que la capacidad de restauración de los sistema naturales es muy lenta comparada con la capacidad que tiene el ser humano para desarrollar y aplicar técnicas y tecnologías de producción y consumo desfavorables al Sistema Tierra.

El saber científico desarrollado desde las ciencias naturales se podría complementar o nutrir con el saber popular y ancestral de las comunidades desde las Ciencias Sociales como se puede apreciar en los estudios realizados sobre la dinámica del clima y la vegetación de un sector de Mistrató durante los últimos 6700 años, ya mencionado en Acevedo, et al. (2020) y Jaramillo et al., (2021) quienes evidencian el acelerado proceso de degradación ambiental por actividades antrópicas en los últimos 150 años comparado con los procesos naturales desarrollados alrededor de 6500 años antes del presente, lo que contrasta con el reconocimiento de problemáticas ambientales locales (deforestación) y prácticas ambientales cotidianas negativas (extracción de carbón) por parte de los participantes en esta investigación. Este podría ser un ejemplo de convergencia interdisciplinaria entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales en la comprensión del fenómeno estudiado, como también lo ha propuesto Corbeta (2021).

Los diálogos y consultas interculturales realizados hasta el momento en la Institución Educativa Instituto Mistrató podrían estar indicando que desde la interculturalidad se pueden tejer relaciones para enfrentar las problemáticas ambientales, disminuir las prácticas ambientales negativas y para fortalecer las potencialidades y prácticas ambientales positivas. Por esta razón, la educación ambiental como proceso transversal en diferentes áreas del conocimiento, se convierte en un puente que facilita el intercambio de pensamientos y saberes en torno a lo que nos sucede como cohabitantes de un territorio en el tiempo que nos tocó vivir, de ahí la importancia de tejer esas relaciones en el *bioespacio* compartido, somos de la Tierra y en ella vivimos.

En el proceso de educación ambiental, la pedagogía ambiental no es simplemente una rama de la pedagogía, sino una filosofía de vida en intersubjetividad capaz de movilizar comunidades con sus diversidades y saberes hacia una práctica de convivencia más responsable y armónica con y en el ambiente; entendiendo ambiente (para este estudio) como *el conjunto de relaciones que se tejen en la trama de la vida humana y no humana en cada bioespacio y tiempo*. Una pedagogía anclada a la sustentabilidad de la vida, pero abierta a las diversas formas de ver y cohabitar el mundo.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, A. L., Velásquez R, C., A, Pardo-Trujillo, A., Vélez C., M. I., Vallejo H., Felipe., Jaramillo L., D., Trejos T., R. A. (2020). Dinámica del clima y la vegetación de los últimos 6700 años en el sector Mistrató (cordillera Occidental, Colombia). *Boletín Científico Museo de Historia Natural 24*(1), 48-67. DOI: 10.17151/bccm.2020.24.1.3

Corbeta, S. (2021). Educación ambiental y educación intercultural: hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico. *Gestión y Ambiente 24* (supl. 1), 107-130. DOI: 10.15446/ga.v24nsupl1.91903

El Diario (febrero 25 de 2021). *Comunidad de Mistrató rechaza la construcción de pequeñas centrales hidroeléctricas en el municipio*. https://www.eldiario.com.co/noticias/risaralda/comunidad-de-mistrato-rechaza-la-construccion-de-pequenas-centrales-hidroelectricas-en-el-municipio/ ; consultado: mayo 21 de 2022.

IDEAM (2021). *Tiempo y clima*: http://www.ideam.gov.co/web/tiempo-y-clima/comportamiento-mensual-precipitacion?; consultado: mayo 21 de 2022.

IPCC (2014). *Cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución de los Grupos de Trabajo I, II y III al Quinto Informe de Evaluación del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático* [Equipo de Redacción Central, RK Pachulí y LA Meyer (eds.)]. IPCC, Ginebra, Suiza, 151 págs.

Jaramillo, D., Vélez, M.I., Escobar, J., Pardo-Trujillo, A., Vallejo, F., Villegas, J. C., Acevedo, A. L., Curtis, J., Rincón, H. & Trejos-Tamayo, R. (2021). Mid to late holocene dry events in Colombia's super humid Western Cordillera reveal changes in regional atmospheric circulation. *Quaternary Science Reviews, 261*. 106937 https://doi.org/10.1016/j.quascirev.2021.106937

Leff, E. (2000). Tiempos de sustentabilidad. *Ambiente & Sociedade - Año III - No* 6/7 – 1° *Semestre de 2000/2° Semestre de 2000*. https://www.scielo.br/j/asoc/a/kBpc7zjCX3mLFkcLXRmcZFD/?lang=es&format=pdf

Leff, E. (2018). Pensar la complejidad ambiental. Universidad Nacional Autónoma de México, (pp.7-53): https://www.researchgate.net/publication/328653293_PENSAR_LA_COMPLEJIDAD_AMBIENTAL; consultado: enero de 2022.

Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial – Ministerio de Educación Nacional (2003). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá – Colombia.

Prieto, O. (2021). Educación Ambiental Intercultural: una alternativa educativa para formar visiones holísticas sobre el mundo. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 74-82 https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.9

Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient*. Rio Grande, Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 261-278. DOI: 10.14295/remea.v0i0.7306

Verdugo, A. & Guzmán, A. (2020). *Educación Ambiental Intercultural: una estrategia didáctica para el cuidado del ambiente en el sexto grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Sisid*". Trabajo de grado. Universidad Nacional de Educación, Azogues, Ecuador. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/1487

Walsh, C., (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación Gobierno de Perú, Lima.

Biodata

Alba Lucía Acevedo-Hernández: Doctorando Formación en Diversidad, Universidad de Manizales. Magister en Ciencias de la Tierra, Universidad de Caldas. Especialista en Gestión ambiental, Fundación Universitaria del Área Andina. Licenciada en Educación Ambiental y Desarrollo Comunitario, Universidad Santo Tomás. Docente Institución Educativa Instituto Mistrató, Mistrató, Risaralda, Colombia. Grupo de Investigación Educación, Pedagogía e Intersubjetividades

Diego Villada-Osorio: Doctor en Ciencias Educación Rude-Colombia / Universidad del Cauca / Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional para el Desarrollo Educativo (CINDE) y Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Biología y Química de la Universidad de Caldas. Psicólogo de la Universidad de Manizales. Docente Universidad de Manizales, Colombia. Grupo de Investigación Educación, Pedagogía e Intersubjetividades. Doctorado Formación en Diversidad.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 207-220
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882429
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Momentos de formación del infante en la cultura wayuu: escenarios de diálogo intergeneracional

Moments of formation of infants in the wayuu culture: scenery of intergenerational dialogue

Ji'ipawoi nekirajaaya tepichichonnii nakua'ipalu'u wayuu: juyounajaayaralu'u wayuu jekennuu

Edwin Ríos Badel
https://orcid.org/0000-0002-7337-2142
eriosbadel@uniguajira.edu.co
Universidad de la Guajira, Colombia

Viviana Velásquez Salgado
https://orcid.org/0000-0003-2096-7123
vivivelasquezsalgado@gmail.com
Universidad de Córdoba, Colombia

Resumen

La investigación se centra en el contexto de la etnoeducación. Procura tener eco en contextos educativos formales, alejándose de escenarios educativos institucionales y centrándose en encontrar cómo transita el conocimiento en el interior de la cultura indígena wayuu. El proceso de recolección de datos se dio a partir de la inmersión directa en el contexto viviendo con ellos situaciones e interacciones reales de adultos y niños en sus quehaceres cotidianos. Este paso suscitó otra de las intenciones investigativas del proyecto, la transcripción y análisis de los discursos, desde metodologías lingüísticas preestablecidas para este hecho. Los resultados dan cuenta de la importancia que tiene al interior de esta comunidad los diálogos e interacciones intergeneracionales que desde los significados de la infancia contribuyen a la formación y la consolidación del wayuu.

Palabras clave: análisis lingüístico, cultura, diálogo intergeneracional, etnia, momentos de formación.

Abstract

This research project focuses on ethno-educational context, in which it is intended to make an echo in formal educative contexts, receding from institutional educational scenarios and emphasizes on how knowledge may flow at the core of this wayuu indigenous culture. Data collection process was done through context direct immersion by experiencing situations and interacting among adults and children on their daily life context. This process also aroused another research intention from this project,

speeches' transcripts and analysis from a linguistic established methodology of this fact. Research results realize the importance of dialogues and intergenerational interactions have inside the community, which from infancy early stages of life, contribute to the development and consolidation of the wayuu culture.

Keywords: culture, development moments, etnicity, infant, intergenerational dialogue, linguistic analysis, ethnicity.

Aküjia palitpütchiru'u

Jüpansaajaka a'yatawaaka jükajee nekirajaaya kusina. Jücheja'awoika kanüikiyaaintüin julu'upüna ekirajaaya ainajuushii paala, yaralu'utataka juulia jukua'ipa ekirajawaa jee apansajaa ekirajawaa e'ewoika jüpünalu'u atüjalaa nakua'ipa wayuuirua. Jukolochojia pütchi jünüikimaajatka ojuitaasü jünainjee tü ennakaa wanaa jüma yaakuu namüin jünain asakiija na ka'yataainka namaa na laülayuukana jee namaa na tepichikana noulanajaayalu'u. Jünainjee tü aküjünakaa ojuittaatasü ashajaaka jee jukua'ipainjatka pütchikaa jünainjee ju'unajiria jukua'ipa pütchi eetülia atumawaa jüpüla a'yatawaakaa. Ojuitaaka yalajee asoutüsü jücheujaale einjatüin waneepia a'younajawaa namaajira wayuu tepichikana joolu'u jüpülamüin kainalainjanain julu'upüna ekirajaayapala aapaka wayuuwaa.

Pütchi katsüinsükat: jüsanaaya jukua'ipama'am pütchi, akua'ipaa, a'younajirawaa namaa tepiichiirua, wayuulu'u, ji'ipawoi ekirajawaa.

Introducción

Colombia está declarada constitucionalmente como multilingüe y pluricultural. La Constitución del 1991 resalta el privilegio de ser diverso, posee una riqueza cultural que debe ser reconocida y respetada desde, los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Partiendo de este panorama se abre en el país un sin número de intenciones por establecer procesos enmarcados en el ideal intercultural, encaminados a una educación diferenciada que fortalezca, lo propio sin dejar de reconocer el otro.

"Colombia cuenta con una población de más de 87 pueblos indígenas, 64 lenguas vivas; poblaciones afrocolombianas y raizales, así como de comunidades ROM" (Anaa akua'ipa, 2012, pág. 16). En este orden de ideas, el departamento de La Guajira ubicado al norte del territorio nacional, está cobijado bajo la normativa referente a la protección y salvaguarda de la diversidad étnica y cultural, de los pueblos nativos y del uso de sus lenguas.

Actualmente, en este departamento, entre otros grupos étnicos existen los *wayuu*, divididos con 22 clanes, de ellos el 71% de la población no lee ni escribe español, el 96.5% habla la lengua materna y el 32.1% es bilingüe mientras que el 3.4% habla solo el español (DANE, 2005, pág. 40).

La lengua oficial de los *wayuu* es el *wayuunaiki* y como se dijo es oficial en todo el departamento con el español. La riqueza de los pueblos indígenas a nivel colombiano y latinoamericano en lo que se denomina, la América amerindia es la característica que

subyace todas las dinámicas que hace ser este territorio diverso y multilingüe contando con la posibilidad de tener distintas ópticas de vida y relativizando la misma existencia.

Walsh, (2005) manifiesta que en América Latina, en general y en la región andina, en particular, hay una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural (pág. 4).

Lo indígena y lo occidental necesitan encontrarse, reconocerse y valorarse y no entrar en escenarios desafortunados en donde un grupo cultural es sobre valorado frente a otro. El privilegio de ser diverso debe favorecer la coexistencia común, permitiendo una manera más integral de formar al individuo y resolviendo desde distintos ángulos las vicisitudes de los seres humanos, tomando del otro lo que nos sirve y aportando lo que les puede servir a ellos como expresa Sáez (2004). Desde el punto de vista intercultural se debe invitar a la educación, a la cultura y a la reciprocidad.

Autores como García (2006) y Hernández (2011), ven en el diálogo una luz de esperanza, procurando fomentar el respeto por la diversidad, la diferencia, la pluralidad de valores y el reconocimiento de lo propio. Sin embargo, los contextos de alta diversidad cultural y lingüísticas, característica propia del departamento de La Guajira, generan un dispendioso panorama de problemáticas debido a las culturas y lenguas en contacto, que afecta principalmente, al grupo que no es considerado dominante. Lo anterior se agudiza en el sistema educativo quien debiera ser el ente mitigador de las dificultades, por el contrario se muestra plenamente, descontextualizado y permite el detrimento de los usos y costumbres tradicionales. La realidad muestra que aunque se denomina etnoeducación al contexto escolar de los indígenas guajiros, el espíritu de la misma continúa siendo occidental, en este sentido, existen evidencias contundentes que los niños y niñas *wayuu* que se están educando no se les garantiza un escenario educativo de calidad.

Flórez et al. (2012) afirma que la educación en el contexto indígena, ha requerido desde hace más de cuatro décadas, de una formación acorde a sus exigencias y expectativas, en donde se obtenga como producto final la preservación identitaria y arraigo cultural, sin embargo, en la actualidad se refleja que esta no cumple con dichas demandas (pág. 31).

Por esta razón este estudio se centra en identificar, analizar y reconocer los momentos de formación de la cultura *wayuu*, identificado esos espacios de transmisión de saberes que son propios de la etnia y se distancia de escenarios occidentales escolares.

Metodología

El espíritu de este estudio exige centrarse en explorar los senderos de la etnometodología, reconocida por causar gran impacto en la sociología de todo el mundo entre los años 60 y 70 pudiendo transformar la perspectiva metodológica de comprender y afrontar la realidad desde, lo social, Caballero, (1991). Fuentes (1990), sostiene que comprender cómo el hombre organiza su vida, cómo hace que sus actividades sean significativas para él y para, los otros individuos y procurar comprender, la situación social desde el interior cómo quién lo vive, son los principales criterios de la etnometodología. Finalmente, entendamos la etnometodología como aquella que se dirige a conocer, comprender los mecanismos por los cuales los participantes alcanzan y sostienen la interacción en un encuentro social, las asunciones que hacen, las convenciones que utilizan y las prácticas que adoptan Quecedo y Castaño, (2002).

Básicamente, el objetivo general se orientó a describir y analizar los momentos de formación que se dan alrededor del infante en la comunidad *wayuu* desde los diálogos intergeneracionales. Así mismo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los momentos de formación que se dan alrededor del infante en la comunidad *wayuu* desde escenarios de diálogo intergeneracional.
- Describir lo que ocurre en los momentos de formación que se dan alrededor del infante en la comunidad *wayuu* desde escenarios de diálogo intergeneracional.
- Realizar análisis lingüístico de los momentos de formación que se dan alrededor del infante en la comunidad *wayuu* desde escenarios de diálogo intergeneracional.

Es notorio que para materializar todo el proceso de esta investigación en cuanto a la recolección de datos, se debía escoger una estrategia que fuera de la mano con todo el paradigma interpretativo, etnometodológico y cualitativo, por lo tanto, bajo éstos elementos se enmarca el estudio. Este proceso cualitativo y etnográfico se planteó con el objetivo general de describir y analizar los eventos y momentos formativos generados desde la realidad intergeneracionacional.

El estudio se ubicó en la comunidad llamada '*Perramana*' del municipio de Manaure a 25 minutos aproximadamente del casco urbano. Reconocido principalmente por encontrarse las salinas marítimas más importantes del país. La comunidad escogida, cuenta con múltiples familias unidas por parentesco matrilineal, en donde aún se conservan algunas tradiciones del ser *wayuu*, pese a que lo occidental ha permeado en ella, quizás por lo cercano que está al centro del municipio. La distribución de las familias sigue siendo tradicional, sin embargo, cabe anotar que las residencias debido a la gestión de los líderes fueron sustituidas en un 70% por casas de bloques de cemento con techos de fibrocemento.

Un poco retirado de las viviendas se encuentran los corrales para los animales domésticos como chivos, burros, cerdos, un viejo molino que no abastece la ranchería[1] y una escuela no terminada que maneja uno de los tíos cuando tiene tiempo libre y a la que van los pequeños que no pueden ser movilizados a las escuelas del centro de Manaure.

La principal actividad económica se centra en, la cría de ganado caprino y elaboración de artesanías. En cuanto a la población se encontraron niños y adolescentes de diferentes edades, algunos hablantes tanto de *wayuunaiki* como el español y del mismo modo adultos y ancianos, bilingües y monolingües.

La comunidad *wayuu* fue el centro del análisis. Participaron aproximadamente, 19 personas: 7 adultos (hombres y mujeres), 3 ancianos, 2 ancianas, 9 infantes (niños y niñas) de familia extensa, ubicados en zona rural del municipio de Manaure, con quienes se compartió en su contexto durante una semana, observando situaciones desde el amanecer, 05:00 am, durante el transcurso del día hasta el anochecer 07:00 pm, para poder recopilar la información pertinente y necesaria.

Una vez escogida la población se programan los tiempos para la realización del trabajo de campo, el cual ameritó un acercamiento a la población. Esta aproximación a la comunidad y al escenario de investigación se da a través del contacto con personas externas cercanas al grupo, las cuales sirvieron de intermediarios para tener el primer contacto y socializar la intención investigativa además de solicitar, los permisos e iniciar con el proceso. Debido a que el trabajó demarcó un estudio descriptivo se debió recoger la información de manera acertada y confiable, por lo tanto se decidió realizar una inmersión en el contexto, realizando un registro audiovisual de las situaciones investigadas para posteriormente hacer las respectivas observaciones y su posterior escrutinio.

En la investigación fue necesario realizar análisis lingüístico a las conversaciones entre niños, niñas y adultos en los momentos de formación que se observaron. En este sentido, la segmentación morfosintáctica consiste en discriminar las frases que componen el discurso, de las personas, para obtener una traducción de carácter científico de las conversaciones que se obtuvieron en lengua nativa. Para este ejercicio existe una metodología preestablecida desde la lingüística descriptiva que orienta paso a paso el proceso.

La interpretación inició con la transcripción de todos los diálogos, el proceso consiste en escribir las oraciones que cada persona emitió durante la conversación, para esto se contó con la colaboración del profesor Octavio Ponce Bonivento, un hablante de la lengua nativa (L1) y experto en transcripción. Cabe anotar, que dicha experticia es el producto del conocimiento de la lengua materna, su estudio y además el entrenamiento en la metodología.

[1] Conjunto de viviendas, pertenecientes a una familia, asentadas en un mismo territorio.

Seguido a la transcripción del discurso se continuó con la segmentación morfológica, en donde cada morfema de discurso es separado y cotejado dentro de categorías con significados preexistentes o en el caso fortuito que sea descubierta.

El último paso del análisis lingüístico viene precedido al cotejo de significados de los morfemas encontrados y consiste en hacer un análisis y dar una aproximación al significado desde el ámbito cultural.

Amaya et al. (2013) sostiene que para el estudio de lenguas amerindias como es el camino onomasiológico cuya vía es ir de las formas al significado, es decir, a partir de las formas lingüísticas, (el signo) se hace un acercamiento al significado e interpretación de estas (concepto) esto implica el análisis en los cuatro campos definidos que son: el fonológico, la segmentación morfológica, la traducción yuxtalineal y el acercamiento a la traducción (pág. 41).

Resultados

Atendiendo que la investigación se encaminó a resolver la pregunta ¿*Cuáles, dónde y cómo son los momentos de formación que se dan alrededor del infante en la comunidad wayuu*?, el último paso fue el análisis lingüístico. Se presentan a continuación los momentos de formación, los cuales se organizaron según el período del día en el que se desarrollan:

A continuación, se describen los hallazgos organizados en los diferentes momentos del día: mañana, tarde y noche.

EN LA MAÑANA: es un momento placentero al aire libre, el sol de mediodía aún no ha calentado cada rincón del cielo y del suelo. El abuelo aún no termina su faena pastoril, los niños ya bien despiertos se acercan y desde la observación y el juego aprende como trabajan los mayores que viven en este lugar. El aprendizaje entre generaciones se evidencia a plenitud, los niños mayores inducen e indican a los menores, el abuelo de cerca refuerza el conocimiento.

La relación de aprendizaje entre los niños es la protagonista. Dos de los más grandes de la ranchería comparten lo que han aprendido acerca de cuidar chivitos recién nacidos, el juego como elemento vital y universal es clave en este momento de aprendizaje. Los adultos siempre tienen su ojo vigilante.

Ejemplo de situación natural

NELY: *paapa ni>ikajaai, paapa↑ ni>ikajaai ( ) pi>ikajaasulu>u corral//*

NELY*: Déselo para que lo lleve, déselo para que lo lleve( ) llévelo al corral*

DANIEL: *// pi>ikajaacha>yaa//*

DANIEL: *Llévelo para allá*

NELY:*// pi>ikajaasulu>u nukulaatsekalü (6)*

NELY: *Llévelo al corral (de el)*

LIS: *pi>ikajaasulu>u corral cha>yaa, anaputumama>yaa↓(3)*

LIS: *Llévelo al corral, allá, hazlo bien, de esta manera (3)*

NELY: *pi>kajaasejeenia, pi>ikajaa*

NELY: *Llévelo hasta allá (a el) llévelo*

LIZ: *jo>o>u (   ) puwataa (14) yala↑ (   ) (1) ya>ayaa (2) puuntaa*

LIZ: *Vamos ( ) corra (14) allí (   ) (1) aquí (2) apúrate*

En este fragmento se evidencian aprendizajes o transmisión de conocimientos, desde lo intergeneracional, niños enseñan a otros niños lo que han aprendido. Es propio del *wayuu* aprender a como tomar los chivitos recién nacidos, como agruparlos y transportarlos, también como aproximarlos a la madre para que se alimenten.

De otro lado, al igual que en los demás momentos la situación de aprendizaje está marcada y polarizada por la necesidad de los habitantes de sentir aprobación por los extranjeros, es decir, los investigadores. A la situación se le roba naturalidad cuando a propósito, algunos padres incitan a sus pequeños a llamar la atención para una fotografía.

ANTES DEL ALMUERZO: ya el sol ha salido y el calor en el árido desierto guajiro ha empezado a sentirse, los chinchorros se han recogido y todos los niños están despiertos. Se oyen balar a los chivos anunciando que quieren salir del corral y hacer su recorrido diario. Como es de costumbre, el abuelo o algún otro adulto que se encargue del rebaño, se dirige hacia la manada, junto a él van los infantes. Es hora de ordeñar. El nieto mayor ha sido seleccionado para hacerlo, en este caso, bajo las instrucciones del abuelo, quién vigila y refuerza mediante la palabra y el ejemplo el quehacer de su nieto. El resto de nietos ha permanecido subido en las barandas del corral viendo cómo lo hace.

El primer nieto, ha seguido las instrucciones del abuelo, al ser el mayor su trabajo se destaca, casi domina a la perfección las labores, los demás niños han querido experimentar como si se tratara de un juego, teniendo en cuenta que es un ejercicio serio. Una de las nietas menores ha sido la segunda en probar. Al cabo de un buen tiempo, el abuelo sigue con la tarea y les explica con la mayor claridad. Todos sus espectadores lo atienden sin parpadear.

Para el adulto *wayuu* es importante que los infantes vayan aprendiendo el manejo de los terneros, el ordeño y todo lo que implica, el pastoreo de los chivos. Durante años esa ha sido una de las actividades de sostenibilidad de los *wayuu*, de ahí que, a través de la práctica directa y el ejemplo el infante adquiera dichas habilidades para encargarse de ello.

Ejemplo de situación natural

RNA: *paapaapaapaa*

RNA: *agarre, agarre*

LIS: *aaan↑ (5) aniisachikekajaaraichankaisüsa>a wayuu,*

LIS: *sii. (5) aquí está el que le gusta morder las piernas de las personas*

Katawaa, aquí está el bebé, amamante aquí, (2) allí está, amamante aquí, amamante aquí

** puede ser el nombre que le da la niña al chivito*

*Continúa Li**s***

LIS: *jama chiichananachanshichiichananachanshi. Naanükachan (7)*

LIS: *¿Y este? Este está bonito, tiene la boquita bonita.*

No se encuentra que los niños jueguen como lo hacen los niños *alijuna*[2] Este se debe a unos cuidados, exactamente para evitar accidentes, si esto llega a suceder, la madre *wayuu* es la que tiene que responder por el niño o niña ante su papá. Es decir, si se lesiona un niño *wayuu* ya sea, accidentalmente, se convierte en algo 'jurídico' esto es que, para preservar la armonía ante una situación delicada tiene que pasar por el sistema que controla la convivencia en el mundo *wayuu*: la compensación. Por lo que, las madres inculcan a los niños desde muy temprana edad a portarse como adultos esto significa a seguir las normas, a evitar en todo momento cometer una falta a otro *wayuu*, sea una agresión o cualquier otro acontecimiento que pueda romper el equilibrio.

DESPUÉS DEL ALMUERZO: es un rato de descanso, en donde la mamá se acuesta con los niños en el chinchorro para reposar. Cuando el niño no se duerme, se agrupan con los vecinos (familiares) o demás miembros que conforman la ranchería para conversar. Es un espacio de diálogo donde cuentan anécdotas mientras, las mujeres van tejiendo, las más pequeñas van aprendiendo este oficio.

El tejer es otra de las fuentes económicas de los *wayuu* y por lo que han sido reconocidos durante varios años, de ahí que, en este momento, obligados por el sol ardiente a buscar refugio se aprovechen estos espacios para que se formen a las pequeñas en dicha labor, para eso la madre o la abuela o cualquier otra adulta de la comunidad va contando entre historias cómo se debe hacer.

El saber y el trabajo *wayuu* es situado. El niño y el adulto, juntos realizan las labores diarias. El mayor va formando al menor en el trabajo diario. Esto lo hace a través de la práctica directa. El infante no conoce límites, este es capaz de realizar el trabajo y de hacerlo bien.

CUANDO LA TARDE SE VA ACERCANDO: la hora del reposo y la tertulia se ha marchado, los adultos se han dedicado a otros quehaceres y los más pequeños han quedado al cuidado de los más grandes (sean hermanos o primos mayores). De ahí que

[2] Desde la visión *wayuu* hombre blanco que no pertenece a la etnia.

este sea el momento de **CONTACTO CON OTROS NIÑOS**, ya que se agrupan diferentes generaciones para 'jugar' niños menores de 2 años juegan e interactúan con preadolescentes entablando una relación simétrica de aprendizaje y autoayuda. En medio de los juegos el niño mayor le enseña al pequeño las labores cotidianas. Tal es el caso del cuidado y manejo de los chivos.

En este momento prevalece la estimulación que el adulto le hace al infante para que aprenda cómo deben ser cuidados los chivos. En esta actividad, lo primero que aprenden los niños es que no deben agarrar las crías después de comer, sobre todo si han comido carne, porque si es así, la mamá comienza a rechazar a su cabrito. De esa manera, a través del ejemplo directo, los niños mayores, les enseñan a los más pequeños sobre, el mantenimiento del rebaño.

Ejemplo de situación natural

> ***Niña:*** *Vamos a agarrar a los chivos*
>
> ***Voz de hombre****: ichaapiamasü, püsaajaasejeeshian.*
>
> ***Voz de hombre:*** *por allá van dos, búsquelos de allá*
>
> *Abuela (mostrando dice): pu'unacha'yaa✦(10)*
>
> ***ABUELA:*** *Vaya para allá*
>
> ***Mg:*** *Jai maichesainiakai, nna'alaane ni…*
>
> ***Mg:*** *Ay, el está si calzoncillo, mira se le ve el…*
>
> ***Abuela:*** *pojookojosümaan, (2) nnojoishipookojirüin, ja jaja*
>
> ***ABUELA:*** *anda a espantar con ella, (2) no lo hace que espante (los chivos) ja jaja*

Esta actividad se hace en cada ranchería y siempre lo hacen los niños porque de alguna manera ellos se divierten haciéndolo. De otro modo, en esta situación se puede visualizar el carácter formativo e intergeneracional, niños más grandes comparten su conocimiento cómo sostener los chivos recién nacidos, cómo encerrarlos o cómo realizar el ordeño, cuestiones básicas del día a día del ser *wayuu* que van tomando complejidad jugando.

AL ATARDECER: el sol está por ocultarse, ya la brisa fría se va apoderando del árido desierto y todos los integrantes de la ranchería van terminando sus quehaceres vespertinos. Como es de costumbre se agrupan para dialogar. En este momento se percibe la interacción de varias generaciones bebés, niños, preadolescentes, adultos y ancianos. Todos los integrantes del asentamiento están reunidos. Tanto los niños como los adultos recuerdan a una extranjera que llegó a conocer sus costumbres porque debía hacer un trabajo de la universidad, relacionándola con los investigadores en turno: *Edwin y Viviana*.

En este momento se percibe la interacción de varias generaciones, cada quien tiene espacio para usar la palabra, contar anécdotas y experiencias. Todas las voces se hacen

escuchar (niños, adultos, preadolescentes, adultos mayores). Por tanto, se aprende a ser un buen interlocutor y aunque haya una agrupación entre estas no se percibe un patrón de formación propio de la cultura hacia el infante). En este momento las conversaciones puede variar, los temas de diálogo no están previstos, se dan en la espontaneidad de la situación, para tal caso el interés de la comunidad son los extranjeros, quienes evocan anécdotas de visitantes anteriores. Como su apariencia física o el lugar de procedencia, también la filiación o el tipo de relación entre ellos.

Ejemplo de situación natural

> ***Rna:*** *Eesüwanealijunacha'yaasümakaa ( ) miyo'usenuusa "interferencia" Diana, Diana*
>
> ***Rna****: Entonces ella dijo, allá hay una alijuna, es alta…*
>
> ***Nely:*** *Ja>:süma'in*
>
> ***Rna:*** *Diana piya'laja carne en bistec, cheje'ewalüjaichi (1)*
>
> ***Rna****: Diana compre carne en bistec, ella es de…*
>
> ***Nel:*** *¿Koisün?*
>
> ***Nel:****:¿tiene vellos?*
>
> ***Rna.*** *Meriñoje'eewattüalijunakat*
>
> ***Rna****: La alijuna es de Nariño*
>
> ***Nely:*** *müsüsaa'insüchon. Alijuna*
>
> ***Nely****: Parecia su hija.*
>
> ***Rna:*** *Eesüma'akatama'ana, eeshima'aka cuarenta día.*
>
> ***Rna****: Estuvo conmigo como, estuvo como en cuarenta días.*

La llegada de los investigadores de cierta forma ha modelado el accionar de la comunidad, de alguna manera les ha quitado naturalidad a lo que cotidianamente suelen hacer en este momento del día. El tiempo de formación se ha empleado para conversar en vez de formar, pues por voces de algunos integrantes, este es el espacio para la narración de cuentos, mitos y leyendas *wayuu*. No obstante, la presencia del equipo, de alguna manera, induce a que los integrantes de la ranchería se comporte de forma occidental buscando aprobación desde lo no indígena. Queriendo que sus acciones, actitudes u actuaciones se interpreten como correctas y puedan ser aceptadas. Dejando entrever cómo para el *wayuu*, lo correcto y llamativo es lo occidental y no lo propio.

Conclusiones

Realizar un cuerpo de conclusiones frente al trabajo realizado, radica en enunciar situaciones que pudieron descubrirse acerca del grupo estudiado y de la misma actividad investigativa, ante esto se destaca que más allá de las circunstancias de carácter científico que subyacen ante la investigación, la verdadera ganancia radica en la conformación de saberes aplicables a la vida misma.

Primordialmente, se destaca que el saber y el trabajo *wayuu* es situado. El niño y el adulto, juntos, realizan las labores. El adulto va formando al niño en el trabajo diario. Esto lo hace a través de la práctica directa. El más pequeño no conoce límites, este es capaz de realizar el trabajo y de hacerlo bien. Para preservar sus actividades de sostenibilidad cultural el mayor *wayuu* instruye a su infante sin ponerle barreras, para los *wayuu* no existen espacios calificativos solo se espera que el día a día y la práctica diaria vayan perfeccionando la labor sin importar su corta edad. Esta práctica confirma lo intergeneracional en los momentos formativos de los *wayuu*.

Según Beltrán y Rivas, (2013) "La intergeneracionalidad no se da por el solo hecho de estar juntos, pues lo importante es hacer y hacerse juntos, de tal manera que la acción de hacer vaya más allá de la mera interacción y pase a la relación" (p. 283).

Por otro lado, los desplazamientos (bien sean largos o cortos) se consideran espacios para el diálogo, donde el adulto va repartiendo su saber a los más chicos del clan. No obstante, aunque existan momentos específicos que se utilizan para formar, al parecer cualquier momento en colectivo es idóneo para compartir conocimientos. Enfatizando así, que formar va mucho más allá de escolarizar y dicha riqueza cultural puede ser transmitida y aprendida mientras se establezcan las relaciones intergeneracionales, las cuales no solo propician el conocimiento de lo propio sino también permiten el rescate de los patrimonios y/o acervos culturales. Se halla pues en la intergeneracionalidad una gran riqueza.

Es evidente que algunas de las prácticas tradicionales han cambiado, momentos como el tejer y enseñar a hacerlo, que se reducían exclusivamente a las niñas y en periodos o lugares exclusivos como el encierro[3] se han vuelto más informales, ahora una simple conversación a medio día se aprovecha para enseñar y aprender dicha labor.

En este contexto, observando, los conocimientos y las formas propias de transmisión de saberes se confirma que muchos de los escenarios escolares son cada día más descontextualizados a la hora de generar la enseñanza. Las realidades desde lo tradicional no son tenidas en cuenta en espacios educativos formales, los aprendizajes no contemplan el saber ancestral, lo que a largo plazo va en detrimento de la cultura.

La realización del trabajo de campo en esta comunidad, teniendo en cuenta algunos de los objetivos, quizá no fue la más idónea. Aunque se procuró escoger una población lo más conservada en cuanto a uso y costumbre y aparentemente se pudo encontrar, la experiencia mostró que el poder de la cultura dominante llega y permea casi de manera

[3] Periodo de aislamiento de las adolescentes que tienen su primera menstruación.

desapercibida, contaminando situaciones que aunque se vean naturales están inequívocamente modificadas.

Al finalizar esta investigación, en primera instancia confirmamos que, "el Diálogo Intergeneracional es uno de los proceso que contribuye tanto a fortalecer el sentimiento de pertenencia generacional, como a reconocer la diversidad social en que se identifican y diferencian los miembros de una y otra generación" (Hernández, 2011, p.17) en segunda instancia, se evidenció que dentro del grupo étnico si existen momentos especiales dentro de la espontaneidad dedicados a la transmisión de saberes y finalmente, es válido anotar que algunas de esas prácticas educativas se han visto influenciadas por la sociedad dominante.

Referencias bibliográficas

Amaya, R., González M. & Rodríguez, Y. (2013). Simbología de lo femenino en *wayuunaiki* un estudio semántico gramatical del género y el número (tesis de pregrado). Universidad de La Guajira, Riohacha Colombia.

Anguera, M. (1986). La investigación cualitativa. *Educar* (8): 23-50

Beltrán, A. & Rivas, A. (2013). Intergeneracionalidad y multigeneralidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa* (18): 277-294. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892013000100014&script=sci_abstract&tlng=es

Caballero, J. (1991). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *REIS* (56): 83-114.

Constitución política de Colombia (1991). De los principios fundamentales. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co

D´angelo, O. (2011). *Los jóvenes y el diálogo intergeneracional en la transformación comunitaria y social*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Cuba.

Departamento administrativo nacional de estadística (2007). Colombia una nación multicultural. Recuperado de https://www.dane.gov.co

Fuentes, A. (1990) Harold Garfinkel: la etnometodología. *Revista de Sociología* (5): 115-127.

Florez, J., Illidge, D. & Toro, L. (2012). Modelo pedagógico para la pedagogización del conocimiento tradicional *wayuu: putchipuu*. (tesis de pregrado). Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia.

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas* (15): 227-246.

Govea, V., Vera, G. & Vargas, A. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia 17*(2): 26-39.

Hernández C, Fernández, C. & Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. México.

Hernández D. (2011). Los jóvenes y el diálogo intergeneracional en la transformación comunitaria y social. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS)

Jiménez, B. & Tejada, J. (2004). Métodos y técnicas de investigación. *Investigación e innovación informativa* (6).

Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. UNFPA/FNUAP. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/ddhh-juventud/Documento_%20Participacion_Social_D.%20krausKopf_2000.pdf

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo* (8).

Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica.

Medina, C. (2001) Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina* (10): 79-84.

Mejía, M. (2009) *La educación de la infancia wayuu a través de los relatos míticos de su cultura*. Universidad Javeriana.

Ministerio de educación nacional (2012). *Anaa akua'ipa, Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co.

Ortiz, J. (2000). Paradigmas de la Investigación. *UNAdocumenta* (14): 42-48.

Pérez, V. & Orosa, T. (2010) El Diálogo intergeneracional como generador de calidad de vida en los adultos mayores. Cuba: Universidad de la Habana.

Pérez, V. (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista colombiana de psiquiatría 41*(2): 421-428. https://www.redalyc.org/pdf/806/80624462006.pdf

Pimienta, M. & Moscote, E. (2004). "Herrar es humano" la interferencia lingüística del wayuunaiki sobre el español. (Tesis de pregrado). Universidad de La Guajira. Riohacha. Colombia.

Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14): 5-39.

Ríos, E., & Sierra, J. (2014). Metodología para la adquisición del español como segunda lengua en el aula, caso niños *wayuu* monolingües en L1 en la institución educativa La Gloria: proyecto piloto. (tesis de pregrado) Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia.

Sáez, R. (2005). La educación intercultural. *Revista de Educación* (339): 859-881

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit 13*(13): 71-78. http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf

Walsh, C. (2004). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de educación nacional-Unicef. Perú.

Biodata

Edwin Ríos Badel: Magíster en Educación, Universidad del Norte. Licenciado en Etnoeducación con Énfasis en Lengua Castellana y Bilingüismo. Docente catedrático Universidad de La Guajira. Semillero de investigación Ciencias del Lenguaje y Educación para la Diversidad, Universidad de La Guajira.

Viviana Velásquez Salgado: Magíster en Educación, Universidad del Norte. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Córdoba. Docente catedrático, Corporación Universitaria del Caribe. Grupo de investigación, Saber, Pedagogía y Didáctica, Corporación Universitaria del Caribe.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 221-233
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882439
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Educar en la era planetaria, retos y desafíos de la educación

Educating in the planetary age, challenges of education

Ekirajaa ju'utpünaa juuyase kasa mmatu'upüna, eewa aa'in jee eejirawaa

José Alonso Andrade Salazar
https://orcid.org/0000-0001-7916-7409
jose.andrades@campusucc.edu.co
Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Resumen

Este artículo aborda la importancia para educar en la era planetaria desde una perspectiva de la complejidad que constituye un desafío urgente para luchar y suprimir la linealidad que caracteriza el pensamiento hegemónico, dogmático, insular y absolutista. De allí que, resignificar y superar las cegueras que dichas propensiones explicativas instalan puede hacer que el acto intencionado, dialógico y complejizante de enseñar integre relacionalmente aspectos como la identidad, la responsabilidad ambiental y el buclaje entre empatía-solidaridad-comprensión propia de la relación dialógica entre individuo-sociedad-especie, que resulta cardinal para la supervivencia de la humanidad. La necesidad de una civilización planetaria cuya misión educativa impulse una educación para la resistencia y la emancipación de las ideas, requiere tanto de la mundialización de los saberes como de la comprensión de lo humano en términos de experiencia, conocimientos diversos y de inter y transdisciplinariedad, lo que a su vez invita a la superación del modelo lineal que limita la interrelación dialógica entre creatividad, aprendizaje, comprensión, desesperación y esperanza.

Palabras clave: complejidad; educación; era planetaria; paradigma de la complejidad; pensamiento complejo; pensamiento ecologizado.

Abstract

This article addresses the importance for education of educating in the planetary era from a perspective of complexity that constitutes an urgent challenge to fight and suppress the linearity that characterizes the hegemonic, dogmatic, insular and absolutist. Hence, resignifying and overcoming the blindness that these explanatory propensities install can make the intentional, dialogical and complex act of teaching integrate relationally aspects such as identity, environmental responsibility and the loop between empathy-solidarity-understanding of the dialogical relationship. between individual-society-species, which is cardinal for the survival of humanity. The need for a planetary civilization whose educational mission promotes an education for resistance and the emancipation of ideas, requires both the globalization of knowledge and the understanding of the human in terms of experience, diverse

knowledge and inter and transdisciplinarity. which in turn invites us to overcome the linear model that limits the dialogical interrelation between creativity, learning, understanding, despair and hope.

Keywords: complexity; education; it was planetary; complexity paradigm; complex thinking; green thought.

Aküjia palitpütchiru'u

Ashajuushikaa tüü ojuupatüsü jütsüin ekirajawaa ju'utpüna juuyase kasa mmapa'ajatü akanüijaka pütchi maimanüikimaasü kojuitirütka wanee eejirawaa wajaachonninjatü jüpüla eejirawaa jee amatsüinjaa tü eepu'uka nekiiru'u na kanüipu'uka waneepia, a'laülajapu'ukana, na ma'atalujunaka oumase, namüiwa'ajanayaaka naa'inru'u. Yalajeeka jia, cheujaain ouyante'era jüpüla motuuka aa'in, moupa'awaa ja'ujee naya'alayaain aküjapu'uin tu kasaka, eesujasa tü kanüiki'ipaka e'ipamünii ekirajia antaneje'etsü ekie'ipa maka jaa'in akua'ipaa, kojutaa atumaa mmapa'ajatü jee jünüikimaajiraa aleewa-akaaliirawaa-atüjaajira a'u jukua'ipaka'aya aashajirawaa namaa wayuu-kepiajiraashii-jukua'ipa kasa eeka, ayaawatirakaa jüinchoulee wayuwaakaa. Jücheujale jukua'ipa wayuujiraa mmatu'upüna eekai achejaaka ekirajawaa jütsünüinjatka wanee ekirajawaa jüpüla kainchoulee jümaayalee tü eekalü ekiiru'u, kacheujaalaka keitajiain achiki atüjalaa jümaayale atüjawaa nachiki wayuu jünüikiru'u tü nüsawatüirüka, niraajaka akua'ipa nüma'ana jee jümaajiraa wanee mainmakua'ipalü, jiaja'a tü ounnejaaka jüpüla aakala chi mashokolooinkai akua'ipa waneeshika atuma jüntanaje'eria ayounalaa jüma kakuyamalaa, katüjalaa, atüjawaa a'u, shapaata aa'in jee kaa'inpala.

Pütchi katsüinsükat: kapülekua'ipa; ekirajawaa; juuyase kasa mmapa'ajatü; jukua'ipa wanee kapülekua'ipaa; ekiirujutu kapüleekua'ipasü; ekiirujutu aikale'eruushi mmatu'ujee.

Introducción

La humanidad como especie posee potencialidades de desarrollo latentes que no han sido desplegadas debido a las restricciones locales y transnacionales en lo que toca a la capacidad global de acceso al conocimiento y también, a razón de la ausencia en los sistemas educativos de una pedagogía de la resistencia histórica-social, que incluya la comprensión de lo humano y la solidaridad-respeto por lo vivo, educación que en todos sentidos puede ser llamada *planetaria*. Lo anterior, revela la brecha cada vez más extendida entre el afianzamiento, reproducción y legado inter y transgeneracional de los valores éticos y la ineludible y real crueldad experimentada por la humanidad. Asimismo, en los procesos y sistemas educativos resalta globalmente las limitaciones al desarrollo de las habilidades cognitivas para pensar desde otros horizontes los fenómenos sociopolíticos, físicos y antropoéticos a razón de las limitaciones impuestas al desarrollo óptimo de las capacidades intelectuales, ya que estas suelen ponerse en marcha en algunos contextos o escenarios específicos por quienes tienen acceso a los contenidos del conocimiento desde áreas, campos o disciplinas determinadas. Estas ideas muy propias del libro *Educar en la Era Planetaria* escrito por Morin, Ciurana y Motta (2002), constituyen la fuente de reflexiones críticas y realistas sobre la educación moderna.

En este tenor, la educación abordada desde una perspectiva global invita a integrar el valor de lo local -saberes, prácticas, sentidos de lo educativo- con la globalidad de experiencias, demandas y estructuras de los sistemas educativos y de los procesos pedagógicos derivados. Lo expuesto, conlleva a que dichas habilidades se lleven a cabo de forma reducida, ejemplo de ello, son las investigaciones acerca de temas específicos sin relaciones de interinfluencia con otras variables y variantes socioambientales; la dificultad del diálogo entre saberes; la escasa cooperación entre investigadores y la propensión hacia la monodisciplina que deja de lado o inadvierte la oportunidad de circular desde el encuentro interdisciplinar hacia lo transdisciplinar (Morin, et al., 2002). Este contexto, sumado a la propensión y esfuerzo para lograr dicho objetivo permitirá una transición antropoética hacia la recivilización de la humanidad en el marco dialógico de la civilización global como objetivo, estrategia, recurso y desafío. Desde esta apuesta avanzar *entre*, *a través* y *más allá* de la progresiva complejidad del mundo precisa de una guía en medio de la oscuridad del dogmatismo y la linealidad de las estructuras y sistemas de pensamiento, o sea, una herramienta-estrategia-dispositivo capaz de sortear los escollos y reduccionismos que la fragmentación de los conocimientos, la insularidad de las disciplinas y el escaso diálogo de saberes producen a la elaboración conjunta, ecosófica y noosférica de las ideas.

Como consecuencia, de la reiteración de dichas barreras la humanidad pierde de vista el tejido conjunto de acciones necesarias para la construcción conjunta de un proyecto futuro (local-global, transnacional, sostenible, antropoético) que favorezca la supervivencia, sostenibilidad y estabilidad socioambiental requerida para cohabitar el mundo de forma respetuosa y comprensiva. Edgar Morin (1977, 1998) propone como coordenada posible de solución: la generación conjunta de redes de relaciones a través de colaboraciones investigativas-reflexivas desde lo inter y transdisciplinar; el encuentro entre asociaciones, eventos, realidades -pliegues de realidad-, categorías, conceptos, nociones, momentos o estados derivados del encuentro dialógico entre los múltiples sentidos e interpretaciones dados a los fenómenos; así como también, el desarrollo de una ecología de la acción o ecologías de las ideas, con la que el pensamiento complejo-ecologizado sea capaz de articular la relación individuo-sociedad-especie en el campo emergente de lo local-global; aspectos en que la coproducción de epistemes procede de la relación de buclaje entre ruido-fluctuación-irreversibilidad-relatividad de las condiciones, estados y transformaciones de los contextos sociopolíticos-antropoéticos. Todo ello, desde la propuesta de la educación planetaria debe direccionarse al acogimiento de una apuesta de reforma educativa cuyo *imprinting* invite a los maestros, educandos y comunidades a desafiar-resistir-resignificar los sistemas, estructuras, fragmentaciones y métodos con que se definen y validan linealmente y en clave de hegemonía las ideas.

En este escenario, tanto el pensamiento complejo-ecologizado, como los sistemas complejos y la conciencia ecologizada se globalizan en propensión hacia la sucesiva e inevitable reforma al educar. Es de anotar, que la educación puede entonces, asumir una estructura multidimensional y polidireccional a fin de percibir los niveles de realidad desde diferentes horizontes y situarse pese a sus cambios constantes, hacia nuevos derroteros metódicos e interpretativos. De suyo, todo lo expuesto, bajo la

condición de aceptar con humildad y una mirada crítica que hoy por hoy no se anegar acorde a a verdades absolutas, universalismos, dogmas en clave de ideologías, linealidades explicativas, causalidades lineales, insularidades epistemológicas o sistemas cerrados-acabados. Dicho esto, el pensamiento complejo puede romper con los antiguos esquemas mentales que guían la visión limitada y egocéntrica del mundo que favorece la estreches de miras sobre los problemas que requieren de atención urgente. Por ello, asumir el desafío que la complejidad como ecologización de las ideas, reticularidad de los conocimientos y propensión dialógica de dichos saberes propone (relación antagónica-complementaria) permitirá desarrollar nuevas políticas globales con base en el pleno respeto por la diversidad, la globalidad y la diferencia, a fin de avanzar hacia una coexistencia futura nueva y cada vez más humana, aspecto que precisa de nuevos planteamientos éticos al tiempo que mejores condiciones socioambientales y políticas de existencia para todas las especies que comparten -según Morin y Kern (1993)- *la tierra patria*.

Así las cosas, el sistema educativo actual se enfoca en una visión reduccionista de la educación centrada en el desarrollo de conocimientos limitados, a cambio de una visión integradora que abarque la globalidad -en actualización- de los aspectos del desarrollo humano. *Ergo*, en lugar de reificar el reduccionismo epistemológico y conceptual en el campo educativo, es dable considerar un sistema educativo que reflexione sobre su propia praxis y haga cambios relevantes al flujo de ideas, prácticas y sentidos que dan forma y garantizan el desarrollo integral-integrado del ser humano; escenario en el que todos los aspectos del conocimiento, las habilidades, experiencias, interpretaciones y valores tienen cabida y son tenidos en cuenta para la construcción articulada y conjunta de nuevos sentidos, vivencias y reflexiones pedagógicas. Dicho sea de paso, esta posibilidad fecunda y robustece la idea de que los conocimientos locales-globales pueden ser reticulados para suscitar *entre*, *a través* y *más allá* de sí mismos la emergencia de nuevas condiciones, formas y estrategias del saber.

Temas en discusión

Para Morin, et al., (2002) la importancia de la educación para la creación de una sociedad más justa y sostenible, y la necesidad de que los gobiernos y las comunidades educativas trabajen en conjunto para lograr estos objetivos son hechos ineludibles. Asimismo, la educación planetaria representa una visión crítica de la educación actual, ofreciendo una representación única sobre la educación -una perspectiva dialógica y complejizante-, y proponiendo una visión integradora de lo educativo que abarque los múltiples aspectos del desarrollo humano. Dicho sea de paso, quienes reflexionan en este campo suelen hacerlo desde una mirada crítica a la educación actual. Del mismo modo, la educación abordada desde una perspectiva de complejidad debe integrar relacionalmente experiencias, saberes, pensamiento complejo y pensamiento ecologizado, puesto que, todos buscan relacionarse a través de la comprensión de la interconexión existente entre naturaleza, evolución, cogito, cómputo, cultura, sociedad, ecosistemas, especies y cosmos. *Ergo*, la apuesta de Edgar Morin (1977) con la que coinciden Ciurana (2001) y Motta (2002) es que la naturaleza, lo humano, los sistemas, el pensamiento y la educación, por decir algunos elementos, no pueden reducirse a

categorías científicas insulares, ya que antes que fraccionarlas conceptual o disciplinarmente, se requiere comprenderlas como sistemas complejos *per se* -totalidades en expansión, buclaje y autorrecursión- y a la vez como partes de sistemas complejos e hipercomplejos que interactúan entre sí y más allá de sí con otros sistemas a través de redes de relaciones o tejidos conjuntos de los que emergen multiplicidad de elementos que se retroactúan sobre los sistemas que les dieron origen y los transforman dinámicamente.

Dicha propensión es visible, por ejemplo, en la diversidad de lo humano y de lo vivo; en las múltiples interacciones y sistemas de relaciones auto-imbricadas y en frecuente reorganización y buclaje; y en la pluralidad de posturas, opiniones, sentidos e interpretaciones que caracteriza las ideas y posturas de quienes agencian, reproducen y legan los sistemas sociales, ideológicos, culturales y políticos. Lo anterior, significa que la naturaleza no se puede entender de manera aislada, sino en su contexto de interdependencia con la cultura, la sociedad, el medio ambiente y la humanidad en su conjunto, aspecto que referencia a la vez el buclaje inter-retro-activo entre dichos elementos. Conjuntamente, Morin argumenta que la ecologización de la sociedad se debe abordar desde una perspectiva holística, que incluya el respeto a la diversidad, la justicia social y la preservación de la biodiversidad. De esta forma, el pensamiento ecologizado de Morin (1992, 1996) se basa en la premisa de que la naturaleza y la cultura son interdependientes, y que esta interdependencia debe ser respetada y preservada para garantizar un futuro sostenible. Es de resaltar que desde la perspectiva compleja la educación puede ser reformulada y dirigirse hacia el abordaje del conocimiento de formas más integrativas tratando de tejer de manera conjunta relaciones entre los diversos componentes cognitivos, emocionales, motivacionales, actitudinales, sociales y físicos en el marco de una propensión antropoética enfocada en la legitimidad, el respeto y el acogimiento de lo diverso en la unidad -*unitas múltiplex*- de lo local en lo global, y de lo dialéctico en el seno de lo dialógico.

Según lo plantea Edgar Morin (1999) la educación transformadora conlleva la construcción conjunta de conocimiento para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la creatividad, pensamientos divergentes, conciencia de la diversidad y respeto por la vida y la naturaleza, lo que implicaría una reforma educativa a los modos de adquisición de los conocimientos y a la formación de aspectos como: la identidad individual y colectiva, la autonomía y la responsabilidad, el respeto por la diversidad, el acogimiento de la hospitalidad y de la solidaridad, por decir algunos elementos.

Aportes a la discusión acerca de la educación en la era planetaria

1. La educación debe ser una herramienta para disponer a las personas para los desafíos planetarios

La educación debe tomar medidas para enseñar a las personas a afrontar los desafíos de la era planetaria, lo que significa proporcionar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para vivir de manera responsable en un mundo cada vez más interconectado y globalizado. Asimismo, implica la comprensión del impacto que

tienen los comportamientos humanos en el medio ambiente, además de la toma de decisiones éticas, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la comprensión de los cambios socioeconómicos y sus impactos en lo local y global. En este tenor, la educación debe enseñar a ser conscientes de los desafíos globales y a trabajar de manera colaborativa para abordarlos, cambiando a las personas y no a las sociedades, por ello, el proceso educativo debe instruir para pensar de forma creativa, innovadora, crítica y sostenible a fin de desarrollar soluciones en contexto a los problemas locales y globales, lo que incluye el desarrollo de habilidades técnicas, tecnológicas y epistémicas, el uso de datos y la toma de decisiones informadas. Finalmente, la educación debe enseñar a ser ciudadanos globales-planetarios responsables, entendiendo y respetando las diferencias culturales y trabajando de manera colaborativa para construir un futuro mejor para todos.

2. La importancia de la educación para desplegar una conciencia planetaria, haciendo hincapié en el respeto por la diversidad

La educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de una conciencia planetaria. Esto significa que como individuos es preciso estar conscientes de la diversidad cultural, ecológica y social que hay en el mundo, y respetar la existencia, los derechos y valores de todas las personas y especies. Para ello, la educación debe enseñar el respeto por la diversidad, la tolerancia y el entendimiento entre diferentes culturas y ecosistemas. Esto significa la promoción del encuentro amable y comprensivo entre culturas, para comprender y aceptar las diferencias abogando por el diálogo, la solidaridad-hospitalidad y el respeto. Además, la educación debe enseñar a los estudiantes sobre el impacto de las acciones humanas en el medioambiente y en el bienestar del planeta. En adición, es preciso aprender a tomar decisiones sostenibles, respetando el medioambiente y también, desarrollando una conciencia ecológica robusta. Por último, la educación debe enseñar a establecer relaciones equitativas-comprensivas entre personas, respetando sus derechos, apuntalando los deberes y promoviendo la igualdad de oportunidades. Lo anterior, significa que acorde al pensamiento ecologizado y a una visión antropoética del mundo, se debe promover la inclusión social, el respeto por los derechos humanos, sociales, culturales y ecológicos y también la equidad de género.

3. La educación debe ser un medio para formar seres humanos conscientes de su entorno, responsables de sus acciones, y comprometidos con el desarrollo sostenible

La educación debe servir como una herramienta para ayudar a comprender el mundo y los diferentes niveles de realidad y con ello desarrollar habilidades para hacer frente a los desafíos de la existencia en comunidad con otras especies. El objetivo principal de la educación en este tópico es el de formar a las personas con capacidad de pensamiento crítico-dialógico para que entiendan cómo todas acciones/elecciones/decisiones individuales y colectivas tienen efectos en el entorno (*eco-Oikos*), en la sociedad y en sus sistemas sociopolíticos en general. Los programas educativos tienen la responsabilidad antropoética de abordar todos los aspectos del desarrollo sostenible incluyendo el medio ambiente, la equidad social, la equidad de género y la

responsabilidad fiscal[1]. Esto se puede lograr a través de un enfoque interdisciplinario para el aprendizaje, que abarque temas como la ciencia, la tecnología, la filosofía, la ética, y la economía. Los estudiantes deben ser instruidos en la toma de decisiones bioéticas, la identificación de soluciones ecosistémicas reales y en contexto para mejorar el desarrollo sostenible desde los lugares que habitan, y también estar conscientes de la aplicación de estas soluciones para el bienestar de la comunidad y de la aldea global. Al enfocarse en la educación sostenible, los sistemas e instituciones educativas pueden ayudar a los educandos a convertirse en ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con la humanidad, las sociedades y la tierra patria.

4. La importancia de la educación planetaria para emprender la solidaridad, el diálogo y la igualdad entre los pueblos y las culturas

La educación planetaria es una apuesta, desafío y herramienta fundamental para promover la solidaridad, el diálogo y la igualdad entre los pueblos y las culturas, por ello tiene la función de ayudar a las personas a desarrollar una mayor comprensión y respeto por las diferencias culturales y ecosistémicas, además de aprender a trabajar de manera conjunta y superar todo antagonismo que polarice las ideas. La educación fomenta la igualdad entre los grupos y ayuda a construir diversos derroteros que acerquen a las diferentes culturas y comunidades al proporcionar una comprensión más profunda y antropoética de la historia y de la multiplicidad de valores culturales, *ergo*, permite a las personas la integración, robustecimiento y legado de una actitud más positiva hacia las diferencias, o sea, fomenta la comprensión y la legitimidad del otro como legítimo otro entre y a través de las diferencias. Lo anterior, ayuda a desplegar el sentido de hospitalidad, empatía y solidaridad entre las diferentes comunidades promoviendo el diálogo antagónico-complementario en el escenario de la ecologización de los saberes. La educación, pues, permite que los educandos sean capaces de comprender y respetar a aquellos con opiniones o perspectivas diferentes y que incluso con esto logren desarrollar el pensamiento crítico-dialógico. De suyo, una educación planetaria puede ayudar a los pueblos a desarrollar relaciones interculturales más saludables, además de habilidades y puentes de comunicación que permitan a las personas compartir sus opiniones y aceptar las opiniones de otros.

5. La necesidad de una educación que consienta a las personas desarrollar habilidades para enfrentar los problemas y desafíos globales

Morin et al., (2002) plantean que la educación es una herramienta fundamental para preparar a las personas para enfrentar los problemas y desafíos globales tales como: el desafío de lo complejo en tanto superación de todo reduccionismo; el desafío de

[1] El desarrollo sostenible se refiere al avance de la economía, la sociedad y el medio ambiente de manera equilibrada para la mejora continua de la calidad de vida, sin comprometer la disponibilidad de los recursos para las generaciones futuras. Asimismo, acoge: la preservación del medio ambiente y la protección de los ecosistemas, el crecimiento económico sostenido de largo plazo, el impacto de las decisiones económicas en el medio ambiente, una mejor distribución de la riqueza, la reducción de la pobreza y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. Otros desafíos son: reducción de la emisión de gases de efecto invernadero, la conservación de la biodiversidad, el mejoramiento de la eficiencia energética, el control de la degradación de los ecosistemas y la reducción de la contaminación, además de la promoción de la educación, la erradicación de la pobreza y el fomento de la igualdad de género (Organización de las naciones unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 2012; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2017; Zimmermann, 2006).

controlar la expansión desbocada de contenidos, información y conocimientos sin control o filtro; el desafío cultural fuertemente influenciado por la globalización y la tensión entre lo global y lo local; el desafío sociológico que conlleva acoger la diversidad inter y transcultural; el desafío ecológico que invita al desarrollo de una conciencia ecosófica ampliada en términos de globalidad, y el desafío cívico que invita a la humanidad a volver a civilizar sus ideas y prácticas de encuentro en tanto, solidaridad, comprensión, aceptación y tolerancia, entre otros elementos. Entre las estrategias para afrontar los retos globales que la era planetaria propone se encuentran: habilidades para la solución de problemas en contexto; el desarrollo y puesta en marcha de herramientas, acciones y estrategias que fomente la comprensión y el buen vivir; la cooperación reticulada entre diversos actores sociales e instituciones para mejorar la calidad de vida y las relaciones de reciprocidad y respeto entre los diversos sujetos y sus ecosistemas; el impulso a las medidas y propuestas de generación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico/complejo/ecologizado que incluya la incertidumbre, el diálogo y la comprensión como principios guía.

Otros aspectos son: la toma de decisiones acorde a la multidimensionalidad de los escenarios y la diversidad de sentidos que interinfluencias dichos contextos y territorios; mejorar la comunicación y la colaboración inter y transdisciplinar tomando en cuenta que la comunicación entre lo global -que debe enseñar los problemas globales y sus posibles soluciones- y lo local -que debe revelar la oportunidad de acoger las estrategias que han incorporado las comunidades locales- es un hecho posible y necesario. En adición, la educación tiene el deber de enseñar a las personas los múltiples modos y estrategias que pueden ponerse en práctica al momento de pensar los fenómenos de forma creativa, emancipadora, decolonial, en contexto, empática y racional; acciones que se ponen en marcha cuando se pretende abordar de forma interdisciplinar los problemas globales nombrados. Es de resaltar, que dicha propensión incluye la comprensión de la complejidad de los problemas, el análisis y explicación de la información que emerge en dichos campos, al tiempo que el acogimiento de toda postura crítica, limitante y lineal que afecte la toma de decisiones urgentes y precisas sobre dichos fenómenos.

Aspectos como, la promoción de la conciencia ambiental y el trabajo colaborativo, la discusión y la toma de acción intersectorial y transdisciplinar para abordar los desafíos globales, son aspectos que suelen ser visibles en episodios de elevada complejidad como las guerras, conflictos armados y pandemias. En gran medida, Morin (2020b) en lo que implicó los efectos de la pandemia por SARS-II o Covid-19 en el mundo, indica que la crisis actual ha desencadenado una *mega crisis* que se extiende desde lo existencial hasta lo político, pasando por la economía. Esta crisis ha puesto en escena la necesidad de apoyo y cooperación trasnacional-transdiciplinar-transectorial entre todos los seres humanos y el lazo inseparable de lo humano con el destino bioecológico del planeta. La experiencia del confinamiento reveló las carencias de solidaridad y la intoxicación consumista de nuestra civilización, así como la necesidad de reflexionar sobre una política de civilización, lo que a la vez empujó a la humanidad a interrogarse acerca de su forma de vida y de convivencia con otras especies a fin de abrirse a la

compasión, la hospitalidad, la amistad, la comunidad y la cooperación como características, caminos y destinos de la Humanidad.

6. La educación debe ser un vehículo para desarrollar una mentalidad crítica y una conciencia cívica activa

La educación debe ser un medio para promover el desarrollo de una mentalidad crítica y una conciencia ecologizada, problematizadora, crítica y cívica activa. Esto significa que los estudiantes necesitan aprender a identificar prejuicios, pensamientos y situaciones injustas, así como desarrollar una comprensión profunda de los problemas sociales que enfrentan sus comunidades. En este tenor, los sistemas, procesos y practicas educativas tienen el deber de estimular a los estudiantes a cuestionar críticamente lo que se les imparte, a buscar información de diferentes fuentes sin sesgar los conocimientos y desarrollar sus propias opiniones y soluciones para los problemas de la sociedad, mismos que son a la vez referencia de la potencia, influencia y complejidad de los problemas globales. Para Morin (2007) esto permitirá a los estudiantes y a todos los seres humanos ser ciudadanos conscientes y estar comprometidos con el bienestar de la sociedad a la que pertenecen. Además, servirá como guía y estrategia para promover el progreso de la humanidad hacia una mentalidad crítica amparada bajo la conciencia cívica y la solidaridad. Asimismo, la educación puede dar impulso a procesos que fomenten la colaboración, el diálogo y la toma de decisiones democráticas y en contexto, escenario en el que las instituciones educativas y las políticas públicas tiene un papel importante en los procesos de transformación sociopolíticos.

7. La importancia de una educación que suscite la creatividad y el aprendizaje a lo largo de la vida

La educación que promueve la creatividad y el aprendizaje a lo largo de la vida es esencial para el progreso y el desarrollo de los individuos y la sociedad. Esta educación se basa en la capacidad de las personas para aprender y desarrollar habilidades creativas que permitan aprovechar al máximo sus recursos y destrezas a fin de solucionar los problemas locales desde una perspectiva de contexto, experiencia y capacidad instalada de recursos. Dicha propensión, surte de estrategias lo global eliminando la tensión entre lo general-particular a la vez que permite el flujo de saberes y experiencias que posibilitan disminuir y disipar los impedimentos para generar soluciones creativas y en contexto de las dificultades que enfrentan las comunidades y la humanidad. Esta educación se basa en el asombro, la curiosidad y el interés de los individuos en el conocimiento, el descubrimiento y la innovación, lo que les permite a los educandos encontrar soluciones a problemas y desarrollar una visión más amplia del mundo. Esto les ayuda a desarrollar un pensamiento crítico y una profunda comprensión de los problemas que enfrentan y les da la libertad de explorar nuevas ideas y soluciones. Además, esta educación promueve la colaboración entre los individuos, lo que les permite compartir ideas y conocimientos activa y críticamente (Andrade et al., 2018; Andrade & Lisandro, 2021).

Al respecto, Morin (2020a) indica que esto ayuda a mejorar la comunicación, la cooperación y la solidaridad entre las personas, lo que contribuye a una mejor comprensión de sus interrelaciones. Como consecuencia, una educación creativa, emancipadora y un aprendizaje decolonizado y (*de*)constructivo permitirá a las personas desarrollarse de manera integrativa, relacional dialógica, antropoética, es decir, compleja (Andrade, 2020, 2022; Rodríguez, 2021). Lo anterior, tiene un impacto positivo en aspectos como la toma de decisiones responsables, el respeto por sí mismos y el respeto por las demás entidades vivas. Esto les ayuda a desarrollar una mentalidad de responsabilidad y compromiso con el bienestar de la sociedad y con otros sistemas vivos, o sea, un pensamiento ecologizado. En conclusión, una educación que promueve la creatividad y el aprendizaje a lo largo de la vida es esencial para el progreso y el desarrollo de los individuos y la sociedad. Esta educación denominada planetaria, fomenta el interés por el conocimiento, el descubrimiento y la innovación, la colaboración entre los individuos, el respeto por lo vivo, el desarrollo conjunto y la responsabilidad social-ambiental local-planetaria. Para Morin y Motta (2002) lo anterior, implica la transformación no solo de las ideas sino también de los principios generativos, logísticos, estratégicos, creativos, y (*de*)constructivos del método (empirista, lineal, fragmentario, positivista, causal-circular).

Conclusiones

El pensamiento complejo es una forma de pensamiento que se resiste a la simplificación y busca captar-acoger-integrar relacionalmente la multidimensionalidad de las interacciones y las solidaridades entre los innumerables procesos que dan forma a la acción, la convivencia y la construcción conjunta de saberes. Esta forma de pensamiento es esencial para abordar los desafíos de la era planetaria. De suyo, en el desarrollo de la era planetaria han tomado partido eventos coyunturales tales como: la expansión de dos hélices (humanismo de las Luces y la idea de humanidad), la mundialización de la economía, el malestar global y la destrucción de culturas milenarias. Sus graves consecuencias en términos de destrucción global del planeta revelan la necesidad de reformar la educación en el marco del desarrollo de una civilización planetaria donde la educación sirva al propósito de fortalecer los principios de la solidaridad, la hospitalidad, la comprensión y la búsqueda de esperanza en la desesperanza para la construcción de una sociedad-mundo que acoja la diversidad de lo vivo antes que la puntualidad de los intereses particulares.

En lo que toca a la educación es importante anotar que el nuevo paradigma educativo debe tener en cuenta la complejidad de la vida y de los ecosistemas en la era planetaria, ya que el mundo se ha vuelto cada vez más interconectado y globalizado y ello implica la generación-acogimiento de nuevas habilidades de contacto-integración sociocultural, así como también, de manejo de información relevante para actuar de forma eficiente por la sostenibilidad planetaria. Asimismo, la educación debe coger todas las características multidimensionales de lo humano, todo ello con un enfoque diverso que incluya la inteligencia emocional, los aprendizajes socioculturales, la transmisión de saberes, las solidaridades, la hospitalidad y el *holding* puesto en escena

en diversos contextos de apoyo y socialización. Por esta razón, los educadores tienen la labor de acoger otros saberes -sin negar su existencia o destruir sus aportes- y experiencias educativas con el fin de propiciar cambios y conocimientos pertinentes y así orientar a los estudiantes hacia una visión más articulada, relacional, o sea, compleja de la realidad. En adición, las instituciones educativas pueden proporcionar a los estudiantes una educación que propenda por el diálogo de saberes en la que se integren el desarrollo intelectual, social, físico y emocional en el marco de la comprensión y la articulación dialógica como principios complejos guía.

Como consecuencia, la educación se hará cada vez más crítica por lo que enseñar a pensar críticamente llevará a los estudiantes a interrogar, (de)construir y evaluar lo que se considera verdad. De allí que se precise de un enfoque que se auto cuestione, es decir, que abandone las insularidades y pase de lo interdisciplinario a lo transdisciplinario por lo que, debe de abarcar una amplia gama de temas, estrategias y saberes capaces de encontrarse y dialogar y religarse entre sí, a través de sí y más allá de sí, tales como la ecología, la economía, la ética y la cultura, por decir algunos. En este tenor, la educación debe incluir el respeto por las diferencias, la tolerancia y la aceptación de la legitimidad de otros, aspecto que se verá apuntalado por la solidaridad humana y promoción de la responsabilidad social en la tierra patria. Así las cosas, la educación promoverá, por ejemplo, estrategias y medidas para la sensibilización sobre el impacto de las acciones humanas en el medio ambiente, aspecto que puede ayudar en la instauración y reproducción de la conciencia ecológica y del pensamiento ecologizado. En conclusión, la educación es una herramienta indispensable para desarrollar una conciencia planetaria ecologizada, ya que enseña a respetar la diversidad, genera consciencia del impacto de las acciones en todos los contextos y sistemas y coopera en el desafío de establecer relaciones equitativas entre las diferentes especies.

Referencias bibliográficas

Andrade, J. A. (2020). La resistencia social como resistencia compleja-termodinámica: Acercamientos desde la complejidad y la termodinámica Social Resistance as Complex thermodynamic Resistance : Approaches from Complexity and thermodynamics. *Revista Kavilando*, *12*(1), 2344–7125.

Andrade, J. A. (2022). Complejidad decolonizadora: aproximaciones desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin. *Cadernos de Pesquisa*, *29*(4), 13–27. https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19777

Andrade, J. A., Leguizamo, D., & Vergara, A. (2018). Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. *Kavilando*, *9*(2), 495–508.

https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=136702751&site=ehost-live

Andrade, J. A., & Lisandro, C. (2021). Educación para la resistencia, perspectivas desde la complejidad y la pedagogía crítica. *Revista Diálogo Interdisciplinario Sobre Educación Facultad Multidisciplinaria de Occidente*, *3*(1), 37–50. https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/2316/2295

Ciurana, E. R. (2001). Complejidad. elementos para una definición. *Acta Sociológica*, *32*, 85–117. https://biblat.unam.mx/es/revista/acta-sociologica/articulo/complejidad-elementos-para-una-definicion

Morin, E. (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (6ª edición). Editorial Cátedra. Colección Teorema Serie mayor.

Morin, E. (1992). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología [En Línea]*, *12*(01). http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html

Morin, E. (1996). “El pensamiento ecologizante.” In *Gazeta de Antropología [En línea]*. . Investigaciones del CNRS. http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación a futuro*. UNESCO. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Morin, E. (2007, December 13). Ética, ciudadanía planetaria, reforma de la enseñanza y el pensamiento. *Suplemento Universitario Campus Milenio*, Art. 253.

Morin, E. (2020a, April 11). Edgar Morin: “Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos.” *Varios*. https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html

Morin, E. (2020b, April 21). Festival de incertidumbres. *Tracts de Crise de Ediciones Gallimard*, *54*. https://tracts.gallimard.fr/fr/products/tracts-decrise-%0An-54-un-festival-d-incertitudes

Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educar en la era planetaria*. Unesco-Universidad de Valladolid.

Morin, E., & Kern, A. B. (1993). *Tierra Patria*. Editorial Kairós.

Morin, E., & Mota, R. (2002). Los Principios Generativos y Estrategicos del Metodo. *Educar En La Era Planetaria*, *10*, 27–33. https://doi.org/10.1128/JB.187.23.8156

Motta, R. (2002). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad. 3*.

Organización de las naciones unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2012). *La educación para el desarrollo sostenible en acción*. UNESCO. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Internet. http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html

Rodríguez, M. E. (2021). La decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica. *Revista Perspectivas Metodológicas*, *21*(0). https://doi.org/https://doi.org/10.18294/pm.2021.3527

Zimmermann, M. (2006). *Psicologia ambiental, calidad de vida y desarrollo sostenible*. Editorial Ecoe.

Biodata

José Alonso Andrade Salazar : Doctor en Pensamiento complejo. Magister en Investigación integrativa. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. Postdoctor en Educación, investigación y complejidad, Escuela Militar de Ingeniería Bolivia. Docente investigador, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Pereira-Cartago, Colombia.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 234-252
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882481
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Jóvenes indígenas y educación superior en el contexto del COVID-19

Indigenous youth and university education in the COVID-19 Contest

Wayuu tepichiirua jee ekirajawaa julu'u ekirajiapülee müleuyuu wanaa jümaa alechee KOOWI 19

Antonino Santiago Isidro
https://orcid.org/0000-0003-4457-333X
ansantiago@uv.mx
Universidad Veracruzana Intercultural, México

Resumen

El presente trabajo tiene como fin mostrar el panorama general de la educación superior para los jóvenes indígenas y un acercamiento a su perfil cuando ingresan la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo LGID en la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Totonacapan. En México como en el resto de los países de Latinoamérica, las comunidades rurales e indígenas enfrentan retos en varios aspectos, así lo demuestran numerosas investigaciones e informes de los principales organismos tanto a nivel nacional como internacional; alto grado de marginación social, bajo nivel de desarrollo humano etc. Esta desigualdad también se ve reflejada en el ámbito educativo. En el caso de educación superior, el acceso de jóvenes que provienen de sectores rurales e indígenas son bajas en comparación con poblaciones no indígenas.

Palabras clave: comunidades rurales, educación superior, jóvenes indígenas.

Abstract

The present investigative work has as objective to showing the general panorama of the university education for the indigenous youth and a approach to their profile when they get into the program Licenciatura en Gestion Intercultural para el Desarrollo, LGID in the Intercultural International Veracruzana University, Totonacapan Regional Campus. En Mexico as the rest of the Latin America countries, the rural and indigenous communities face great challenges in different aspects. That is showed in many researching and reports of the main organizations both national and international; a high degree of social marginalization under the level of of human development etc. This inequality is reflected in the educative field. In the case of the university education, the access of youth from rural e indigenous sectors are low in comparison with no indigenous population

Keywords: rural communities, university education, youth indigenous.

Aküjia palitpütchiru'u

A'yatawaaka tüü e'iyateesü jüchiki jamüin tü ekirajawaaka julu'u ekirajiapülee müleuyuu napüla na wayuu tepichikana jee wanee arütkawaa jünain nakua'ipeetka nekerolopa julu'umüin o'ulakajia atüjaa jünain Eewa aa'in Jüntanajiraaya akua'ipa jüpüla Amüloujaa EJA jikii ekirjiapülee müleusükat Werakuruusu Juntanajiraaya akua'ipa chaayaaa Totonakanpanalu'u. Chayaa Meejiku maka jaa'in julu'upüna mmakalüirua yaaje'ewotkalüira wamaa na kepiakana una'apü otta wayuukana eejirapu'ushii waneepia jümaa kasayaakalüje'e, jümapu'usü jükanüijia karaloutta a'yataaka jünain ouskawaa jünain kasa mochoojuusalü yaapünaje'ewotka jee tü wattaje'ewotka; mainma jüsalira naalijana nnojoliaka jamajatuuin amünii, pounuayaasü namulo'ula jünain wayuuwaa jee waneiruaya. Nnojotka wanaawajraayain akua'ipa e'iyalaasü julu'upüna ekirajaayapiaka. Jamüsaja'a julu'u jikii ekirajaayapülee müleusükat, nekerolia na wayuu antaka ja'atalu'ujee nepiapa'a alijuna jee na noumainru'ujeejanaka palitshii noulia na nnojoliikana wayuuin.

Pütchi katsüinsükat: kepiakana na'atalu'u nepia alijuna, jikii ekirajiapülee müleusükat, tepichiirua, wayuuirua.

Introducción

México es un mosaico de culturas, en el viven más 25.7 millones de indígenas que se distribuyen a lo largo y ancho del país y el cual representa el 21.5 % de la población mexicana. La mayor concentración de población indígena se encuentra en el sur y sureste del país, según datos de la (Gaceta Parlamentaria del Senado de la República, 2021)

Considerando criterios lingüísticos, a nivel nacional se identifican a un total de 12,025,947 personas que pertenecen a algún pueblo indígena, por principio de auto adscripción este dato aumenta al doble, lo cual significa que uno de cada cinco mexicanos se reconoce como indígena, lo anterior según datos de la (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indigenas, CDI, 2015).

La mayor concentración de población indígena está localizada en zonas de alta riqueza biológica y cultural, esta riqueza biocultural convierte a México en uno de los seis países megadiversos a nivel mundial, a pesar de lo anterior, los pueblos indígenas presentan los más bajos niveles en los principales indicadores sociales y de bienestar; bajo índice de desarrollo humano y altos grados de marginación social.

Los altos grados de marginación social en las comunidades indígenas se ven reflejadas en varios aspectos o dimensiones; ausencia o precariedad del patrimonio físico, bajos salarios, deficiencias en infraestructura física urbana y de servicios como salud y educación.

Un elemento crucial para la reproducción de la pobreza y la desigualdad social es la falta de oportunidades educativas para todos los sectores de la población. En educación superior, hay sectores sociales de la población mexicana que históricamente han sido relegados de los espacios educativos. En el caso de la población indígena, no existen datos certeros acerca de cuantos jóvenes indígenas cursan estudios a nivel superior.

Para (Villa Lever, 2018). En educación superior ha sido poco constante el acceso a los estudiantes procedentes de diferentes pueblos indígenas del país, lo anterior es considerado como un proceso de exclusión hacia este segmento de la población mexicana. A nivel nacional, estadísticamente no hay cifras claras de cuantos jóvenes indígenas se encuentran cursando estudios superiores, dependiendo de la metodología de medición, el dato puede oscilar entre el 1% y el 3%.

Jóvenes indígenas y acceso a la educación superior

En la educación superior, para el período 2016-2017 la (Dirección General de Programación Educativa de la Secretaria de Educación Pública, SEP, 2017) reportó que 4,472,410 jóvenes se encontraban realizando estudios superiores a nivel de licenciatura en los diferentes subsistemas de educación superior de México. Tomando como referencia criterios lingüísticos, la SEP reportó en ese año que un total de 50,091 jóvenes indígenas se encontraban cursando estudios a nivel superior en instituciones tanto de sostenimiento privado como público. En las instituciones públicas, los jóvenes indígenas se encuentran distribuidos en los diferentes subsistemas del sistema educativo nacional; universidades interculturales, tecnológicos, universidades autónomas, Normales. La población indígena matriculada en educación superior, representó el 1.12% de la matricula total a nivel superior.

Existen condiciones de desventaja socioeconómica, escolar, rezago educativo en los jóvenes que provienen de localidades rurales e indígenas. Tomando como referencia el sexo y el perfil socioeconómico; se observan diferencias marcadas en el acceso y permanencia en educación superior de los sectores rurales e indígenas en comparación con el resto de la población.

Ingresar a una institución de educación representa para los jóvenes y sus familias un desembolso económico muchas veces superior a los ingresos totales de las familias, aun cuando ingrese a una institución pública. Los jóvenes tienen que hacer desembolsos para cubrir la estadía; alimentos, alojamiento, traslado, útiles etc. la anterior situación hace complicada la presencia y permanencia de jóvenes indígenas.

El (Consejo Nacioanal para Prevenir la Discriminación, CONAPRED, 2017) reportó que el 65% de los jóvenes que no pertenecían a un pueblo indígena lograron completar la transición entre la educación media superior y la universidad. Los jóvenes que se auto adscribieron como indígenas, el 54. 4% logró la transición de la preparatoria a la universidad, finalmente aquellos que señalaron hablar una lengua indígena y español, únicamente el 35 .5% logró esta transición. Lo anterior muestra desventajas comparativas entre estos segmentos de población.

Con el fin de atender a la población indígena, desde la década de los ochentas y noventas, algunas instituciones de educación superior diseñaron programas específicos para este segmento de la población, destaca el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en Zautla Puebla y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que abrió licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena (LEPEPMI) en sus diferentes Campus o unidades en el país en los estados de Guerrero,

Hidalgo, Michoacán, Morelos, Nayarit, Estado de México, Oaxaca, Querétaro y Puebla,

La licenciatura en educación prescolar y primaria para el medio indígena requiere a los jóvenes el dominio de una lengua indígena, ser miembros de una comunidad indígena, ya fuera por su ascendencia o por estar vinculadas con ellas laboralmente. Estas dos Licenciaturas de dos Licenciaturas de la UPN tenían la característica de recibir solo a aquellos jóvenes que demostraran la pertenencia a un pueblo indígena y además de estar en activo frente a grupo, es decir estar desarrollando actividad docente a nivel preescolar o primaria en regiones indígenas, lo anterior convierte a estos dos programas en instrumentos para la profesionalización del personal docente o magisterio indígena en activo.

Por otro lado, a pesar de no contar con instalaciones propias o con infraestructura muy precaria, pero ubicadas dentro o cerca de las principales zonas rurales y de población indígena del país, las escuelas normales rurales e indígenas han jugado un papel relevante para la formación de jóvenes indígenas y campesinos.

Las normales rurales surgidas a la par del reparto agrario en el siglo pasado. Estas se caracterizan por estar fuertemente organizadas, con una fuerte identidad étnica y conciencia social sobre el papel que deberían de jugar con las comunidades rurales e indígenas. A nivel nacional la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), tienen registrados a quince normales rurales, destacan las normales Rural Raúl Isidro Burgos, Ricardo Flores Magón. Lázaro Cárdenas del Rio y Normal Rural Mactumactzá. Las normales rurales funcionan como internados para hombres o mujeres, algunas escuelas que son de carácter mixto. En las normales rurales se ofertan las licenciaturas en educación preescolar, primaria y prescolar-primaria intercultural bilingüe.

Otro bastión importante para la formación profesional de los jóvenes indígenas, son las normales indígenas. Surgidas en la década de los noventas como producto de las luchas sociales de las comunidades indígenas, del sindicalismo y del magisterio indígena; destacan la Escuela Normal Indígena de Michoacán(ENIM), Normal Indígena Intercultural(ENIIB) Jacinto Caneek de Chiapas, Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Se convirtieron en espacios para la formación profesional de jóvenes indígenas que aspiraban a ser docentes en el medio indígena, para lo anterior seleccionaban mediante prueba oral y escrita a jóvenes cuya primera lengua fuera indígena, lo anterior con el fin de acreditar el dominio de una lengua indígena.

En ese sentido, muchos de los jóvenes que cursan estudios en las normales rurales son originarios de varios grupos étnicos, aunque pocos sepan escribir sus lenguas y un porcentaje considerable de ellos ya tienen experiencia en docencia en sus regiones de origen. Junto a las normales indígenas, las normales regulares han ofertado programas educativos para el medio indígena

A pesar de no haber sido fundadas para dar atención a jóvenes indígenas sino a jóvenes de comunidades campesinas, las universidades que ofertan carreras de las ciencias agrarias han sido otro espacio de inserción para los jóvenes indígenas. A nivel nacional

existen dos universidades de este corte: Universidad Autónoma Chapingo (UACH) fundada en 1854 y la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN) en 1923, el primero ubicado en Texcoco en el estado de México y el segundo en la ex hacienda de Buenavista en Saltillo Coahuila.

Estas dos instituciones atienden a jóvenes provenientes de varias latitudes del país, pero el grueso de su población universitaria lo conforman jóvenes de pueblos indígenas de los estados de Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Guerrero, Puebla, Michoacán, Estado de México y Guanajuato.

En el año 2018, ambas instituciones educativas atendieron a una población total de 10,399 jóvenes, 4922 en la UACH y 5477 en la UAAAN, lo anterior de acuerdo a datos de la ANUIES 2018. De la matrícula total atendida en la UACH, el 56.7% de la población atendida fue de ascendencia indígena, lo anterior tomando en cuenta criterios etnolingüísticos, mientras que en el caso de la UAAAN este fue de 13.10%.

Para atender las situaciones de rezago en educación superior y con programas que tuvieran pertinencia cultural para los pueblos indígenas del país en el año 2004 se crea la primera Universidad Intercultural en el Estado de México, y una decena de ellas, durante los siguientes cinco años.

Universidades Interculturales en México

Hasta hace unas décadas, los jóvenes de ascendencia indígena que desearan estudiar una carrera universitaria tenían como única opción cursar programas educativos de las universidades convencionales. Llevar educación superior a regiones históricamente marginadas, con programas educativos que respondieran a las necesidades regionales fue posible hasta el año 2004, año en el cual se crea la primera Universidad Intercultural en México. Hasta décadas recientes los jóvenes indígenas no tenían opciones formativas a nivel superior que fueran social y culturalmente pertinentes a las demandas de los pueblos indígenas, lo anterior impedía ejercer plenamente los derechos a una vida plena y la diferencia cultural.

De acuerdo a (Dietz, 2019)las universidades interculturales buscan ser una respuesta a las situaciones de rezago, marginación, inequidad, baja pertinencia de los programas educativos y la nula inclusión de conocimientos y saberes provenientes de las culturas indígenas en los programas educativos de nivel superior.

En la actualidad, a nivel nacional operan once universidades interculturales, la mayoría de ellas están ubicadas en los estados con mayor presencia de pueblos indígenas y además caracterizados por presentar los mayores niveles de desigualdad y diversidad cultural. Solo una universidad intercultural opera en el norte del país.

Desde su apertura y a la fecha, las universidades interculturales han mostrado un crecimiento sostenido en la matricula. El crecimiento en la matricula, ha sido de 10.92% anual en varones y 9% en mujeres. En términos generales, la mayoría de estudiantes en las universidades interculturales son mujeres, quienes representan el 54% de la matrícula estudiantil, en comparación con los hombres que representan 46%.

Grafico 1. Matrícula de Universidades Interculturales o indígenas

21000
18000
15000
12000
9000
6000
3000
0
Hombre Mujer Hombre Mujer Hombre Mujer Hombre Mujer Hombre Mujer Hombre Mujer Hombre Mujer
2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017

Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES 2017.

La Universidad Veracruzana Intercultural en el Totonacapan Veracruzano

La región del Totonacapan se ubica en la zona norte del estado de Veracruz y tiene una población total de 285,272 habitantes. EL 40% de la población pertenece a un pueblo indígena, en municipios como Filomeno Mata, Mecatlán, Chumatlán y Zozocolco hasta el 95%, por otro lado, el 37 % habla una lengua indígena. En la zona alta de la región, el 80% de la población es hablante de una lengua indígena.

Según el informe del (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2014) en la región del Totonacapan conviven municipios con bajos índices de desarrollo humano, sobre todos los municipios de la zona alta, en contraste con los municipios costeros que presentan mejores indicadores sociales.

En el mismo sentido, el (Consejo Nacional de Población y Vivienda,CONAPO, 2018)) ubica a uno de los diez municipios de la región en la categoría de muy alta marginación, ocho en alta marginación y solo a uno en mediana. El (IM) es un indicador que permite diferenciar a municipios de acuerdo con las carencias que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas.

Tabla 1. Datos demográficos de la región intercultural del Totonacapan

Municipio	Población total	Población hablante de lengua indígena	Índice de Marginación (CONAPO)	Índice Desarrollo Humano (PNUD)
Cazones	24,246	3,310	Alto	0.641
Coahuitlán	8,330	3,869	Alto	0.612
Coxquihui	16,010	9,593	Alto	0.615
Coyutla	22,982	12,253	Alto	0.659
Chumatlán	4,307	3,356	Alto	0.611
Espinal	26.596	9,240	Alto	0.685
Filomeno Mata	17,503	14,565	Muy alto	0.543
Mecatlán	12,211	10,334	Alto	0.579
Papantla	165,565	32,201	Medio	0.744
Zozocolco	14,091	9,623	Alto	0.611
Total	285,272	108,344		

Fuente: Elaborado con datos de la Secretaria de Planeación y Finanzas del Estado de Veracruz (SEFIPLAN) 2017.

En la región el 4.54% de la población son jóvenes que tienen rangos de edad de entre 15 y 18 años, de estos el 49% lo conforman mujeres y el 51% varones. Del total de este segmento de la población, el 49.6% reside en el municipio costero de Papantla que es el municipio más grande de la región, con una población total de 165,565 habitantes.

Para acercar opciones de formación académica a nivel superior, la Universidad Veracruzana (UV) mediante la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) diseño programas para las regiones interculturales del estado de Veracruz. La UVI es un programa de la Universidad Veracruzana que oferta educación superior en las regiones interculturales del estado; cuenta con cuatro sedes regionales ubicados en zonas estratégicas de Veracruz; en Ixhuatlán de Madero se ubica la sede Huasteca, en Espinal la sede Totonacapan, en la zona central del estado en el municipio de Tequila la sede Grandes Montañas y en la localidad de Huazuntlán municipio de Mecayapan la sede las Selvas. Las cuatro regiones antes señaladas se caracterizan por su diversidad cultural y lingüística, por sus bajos niveles en los principales indicadores sociales; bajo índices de desarrollo humano y alto grado de marginación social.

La Universidad Veracruzana Intercultural sede Totonacapan inició actividades en el año 2005, a dieciséis años de existencia, de sus programas educativos han egresados catorce generaciones de Gestores Interculturales para el Desarrollo.

Figura 1. Macro localización de la UVI Totonacapan

Fuente: Elaboración propia.

Los jóvenes que ingresan al sistema educativo tienen un perfil heterogéneo, diferencias que son marcadas por la historia y el contexto familiar, económico, social y comunitario del que proceden. De Garay plantea que los jóvenes que ingresan a las instituciones de educación superior no son grupos homogéneos, pues "provienen de diferentes estratos sociales, de diferentes ambientes culturales, familiares y con diferentes expectativas e imaginarios sociales sobre la educación superior" (Sanché de Garay, 2011).

Guerra (2009) menciona que los jóvenes viven de manera diferente el ingreso y el tránsito por la educación superior, diferencias que son marcadas por la edad de ingreso, contexto económico, social, cultural y material a las que tienen acceso en su medio.

En ese sentido, hay sectores poblacionales que presentan mayores dificultades para el ingreso y la permanencia en el sistema educativo, particularmente los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente (Schemelkes, 2003).

La anterior situación es atribuida a las marcadas desventajas socioeconómicas y culturales de los jóvenes. En varias investigaciones y con referencia al sexo y perfil socioeconómico, se han observado diferencias marcadas en cuanto al acceso y permanencia en la educación superior, particularmente de poblaciones que provienen de zonas rurales e indígenas.

Método

Este trabajo es de tipo descriptivo y tiene un enfoque mixto, combinando lo cuantitativo y lo cualitativo, de tal manera que permita recabar datos que permita mostrar un panorama amplio y profundo del perfil sociocultural de los jóvenes universitarios de la UVI Sede Totonacapan.

En el primer momento, la etapa cuantitativa y descriptiva, se caracterizó el perfil sociocultural de los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el desarrollo. En esta etapa se recolectaron datos sobre variables que giran en torno a los siguientes ejes; biográficas, demográficos, procedencia social, perfil académico del estudiante y de la familia, cultural, etc. Para lograr lo anterior, se aplicó un cuestionario precodificado en donde se establecieron las variables de análisis Cada una de las variables son consideradas como atributos medibles y comparables, de esta forma se logra caracterizar al joven estudiante de la Licenciatura en Gestión Intercultural.

Para la aplicación del instrumento codificado o cuestionario, se hizo una selección a través del método de muestreo estratificado a fijación proporcional o afijación Bowley y se utilizara como variable de estratificación el grado escolar y el sexo. De acuerdo a (Yamane, 1967) el muestreo estratificado es el proceso en el cual se divide la población en estratos y este es usado cuando en la población con la que se trabaja presente individuos con características diferentes y por lo tanto se pretende disminuir la varianza.

Respecto a la fijación proporcional o fijación Bowley, (Haddad & Rodriguez Balza, 2006) mencionan que esta consiste en repartir el tamaño de muestra($\boldsymbol{n}$) en forma proporcional al tamaño de los estratos de la población en estudio y que las ($\boldsymbol{n}$) unidades de la muestra se distribuyen proporcionalmente a los tamaños de los estratos. El muestreo realizado tuvo un intervalo de confianza del 95% y un error muestral del 5%.

Resultados y discusiones

Perfil social de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural

A nivel nacional el (Instituto Nacional de Estadistica y Geografía,INEGI, 2010) reportó que el 30% de los jóvenes que no accedieron a estudios superiores o los abandonaron, tienen la condición civil de estar casados. El anterior dato muestra las dificultades que los jóvenes casados enfrentan al incursionar en la educación no solo del nivel universitario, sino a todos los niveles.

El 97% de los jóvenes que cursan estudios universitarios en la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Totonacapan tienen como condición civil solteros y un porcentaje mínimo vive en pareja. El dato del estado civil es relevante, si se considera que el 38.9% de los jóvenes en edad de cursar estudios del nivel medio superior y superior en el país son casados y el segmento de la pi población que presenta mayores riesgos de deserción, son aquellos que son casados o viven en pareja, pues además de

atender los asuntos escolares, deben de hacer frente a los compromisos que implica vivir en pareja, lo anterior de acuerdo a datos del (INEGI, 2014)

Por lugar de procedencia u origen, el 85% de los jóvenes que cursan la LGID provienen de los municipios de la región del Totonacapan. El 15% provienen de otras regiones del estado de Veracruz. Un porcentaje importante de jóvenes que estudian en la UVI dominan una lengua indígena**.** La lengua que tiene mayor presencia por la cantidad de hablantes en la región del Totonacapan es el totonaco, seguida por el náhuatl, las cuales muestran diferentes grados de vitalidad, de acuerdo con datos de la (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indigenas, CDI, 2005).

Referente el dominio de una lengua indígena a nivel comprensión, lectoescritura y de expresión oral, el 37.5% de la población estudiantil de la UVI declaró dominar una lengua indígena. La lengua indígena predominante es el totonaco con el 86.7% de hablantes, seguido del nahuatl con el 6.7%.

El segmento de población que declaró ser hablante de una lengua indígena, el 93.3% la tiene como segunda lengua, es decir, su lengua materna es el español, solo el 6.7% de los jóvenes tiene a la lengua indígena como primera lengua.

En cuanto a pertenencia y adscripción étnica, el 84.2% de los jóvenes se consideran indígenas ya sea porque domina una lengua indígena, por las costumbres, tradiciones o bien porque se autoadscriben como miembro de un pueblo indígena. Un porcentaje mínimo no se consideran indígenas, principalmente los jóvenes que provienen de zonas urbanas y suburbanas de Papantla, Coatzintla y Poza Rica.

Perfil socioeconómico de los estudiantes de la UVI Totonacapan

Los jóvenes universitarios cuentan con una vida más allá de los espacios áulicos, por lo que la combinación de estudios académicos con actividades productivas no es algo ajeno o extraño. El 29.3% de los jóvenes que cursan la LGID combina estudios con las actividades laborales en sectores económicos propios de la región y en actividades emergentes.

Considerando el género, existen diferencias por el tipo de actividad en el que se desarrollan. Los varones se insertan principalmente en actividades laborales del sector agropecuario ya sea como jornaleros o en las unidades de producción familiar. Las mujeres se dedican en actividades emergentes en la región, vendiendo productos por catálogo: zapatos, ropa, perfumería, bisutería, contenedores tipo Tupperware, y en último en actividades o negocios familiares.

Principalmente los jóvenes laboran para generar recursos económicos a fin de aportar a las finanzas familiares, así como para financiar los estudios académicos. Un porcentaje mínimo indicó que labora para aprender un oficio, es decir desarrollar capacidades y en consecuencia dotarse de experiencia laboral.

Trayectoria académica en los estudios previos

En cuanto a la trayectoria académica en los estudios previos, el 14.6% de los jóvenes encuestados señalaron haber interrumpido sus estudios durante su tránsito por la educación media superior. Las causalidades o motivaciones de estos abandonos son múltiples, sin embargo, destaca el hecho de que el 67% de los jóvenes que abandonaron los estudios fue por causas económicas, expresaron que no contaban con los recursos financieros suficientes para sufragar los gastos derivado de la estadía en la escuela. En teoría la educación media superior es gratuita, sin embargo, existen conceptos que el sistema educativo no cubre; libros, uniformes escolares, cuotas de padres de familia y los gastos derivados del traslado del hogar al centro educativo y viceversa. No toda la comunidad cuenta con planteles de educación media superior, ya que regularmente estos se ubican en las cabeceras municipales o en comunidades que pueden garantizar ciertos servicios.

Gráfico 2. Abandono de estudios previos.

Fuente: Elaboración propia.

La segunda causa del abandono escolar son las cuestiones laborales, remuneradas o no. El 33% de los encuestados abandonaron los estudios por situaciones relacionadas con la actividad laboral. De la anterior situación destaca el hecho de que los jóvenes que laboran tienen más posibilidades de abandonar sus estudios o de llevar una trayectoria académica irregular al no poder responder a todas las exigencias académicas, en ese sentido, cobra relevancia el diseñar programas de acompañamientos para el segmento de población que combina los estudios con el trabajo.

Fuente de financiamiento de los estudios

Respecto del origen de los recursos con el que los jóvenes financiaron parcial o totalmente los estudios previos a la universidad, el 71% de los jóvenes expresaron que la principal fuente de sostenimiento provenía de la familia, lo anterior demuestra el peso que el apoyo económico de las familias tiene en la educación, el cual resulta crucial sobre todo en los primeros semestres. Otro segmento importante expresó que estos recursos provinieron de programas sociales del gobierno federal.

Por otro lado, el 7% de los jóvenes señalaron que no tuvieron ningún tipo de apoyo familiar para el sostenimiento de sus estudios y en ese sentido ellos lo financiaron, es de destacar que este segmento está representado principalmente por jóvenes varones. Aunque no se encontró una correlación entre el nivel de rendimiento académico de los jóvenes con la actividad laboral, vale la pena poner atención en este segmento de la población. Finalmente, la cuarta fuente de recursos provino de las becas otorgadas por algunas instituciones privadas, con el 2%.

Derivado de lo anterior, se puede notar que el apoyo familiar es un factor crucial para la formación académica de los jóvenes, la ausencia de esto, genera incertidumbre y esto puede desencadenar problemas en la trayectoria y en el rendimiento académico; también es de resaltar el peso que los programas gubernamentales tienen y es necesario que estas se sigan fortaleciendo.

Características del hogar y el entorno familiar

En las últimas décadas se han reconfigurado los tipos de familias predominantes en las comunidades rurales e indígenas del país. El modelo de familia extensa y nuclear a dado paso al modelo de familias monoparentales, lo anterior debido a la ausencia permanente de uno de los padres como producto de la desintegración familiar o a la ausencia temporal debido a la migración.

El 71.8% de los jóvenes que estudian la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo mencionaron que convive con ambos padres, aunque el hecho de convivir con ellos no implica necesariamente que en todos los casos cuenten con el respaldo familiar y ese sentido estudiar en muchas ocasiones se vuelve un acto de rebeldía y una afrenta a las decisiones familiares. La tipología de familia predominante en este tipo de contextos sigue siendo la nuclear, a diferencia de las zonas urbanas que tienen una tendencia más hacia las familias monoparentales.

Por otro lado, la emergencia de familias monoparentales, sostenidas solo por uno de los padres es una realidad. El 25.6 % de los estudiantes de la LGID provienen de familias monoparentales, sostenidas únicamente por la madre, resaltar el hecho de que no se presentan casos de jóvenes que únicamente convivan con el padre.

Nivel educacional de los padres

En cuanto al nivel educativo alcanzado por el padre, se encontró en esta población que el 22% de los padres no cursaron ningún grado escolar, lo cual implica que hay alto grado de analfabetismo. El 14% de los padres cuenta con la educación primaria incompleta, el 12%con la primaria completa. A nivel secundaria, el 2% cuenta con la secundaria incompleta y solo el 14% tiene la secundaria terminada.

Para el nivel medio superior, el 7% de los padres cuentan con la preparatoria incompleta y solo el 24% con preparatoria completa. Finalmente, únicamente el 2% de los padres cuenta con estudios profesionales a nivel de licenciatura, un porcentaje muy bajo si consideramos que en los contextos urbanos son superiores al 30%.

La escolaridad de la madre comparada con la del padre, muestra diferencias sustanciales. A nivel primaria, el 7% de ellas no curso ningún grado escolar, el 17% tiene primaria incompleta y solo 6.15% la primaria culminada.

A nivel secundaria, el 10% de las madres tienen secundaria incompleta y solo el 42.5% terminada. El anterior dato muestra una diferencia del 28.2% en comparación con los padres. En el nivel de educación básica las madres muestran los mejores indicadores.

En el caso de la educación media superior, los padres muestran los mejores indicadores, pues solo el 5% de las madres logró concluir la preparatoria en comparación con los padres que fue de 23.81%. Finalmente, a nivel superior están casi a la par, los padres muestran un porcentaje de 2.38% en contraste con las madres que fue de 2.5%.

Tabla 2. Nivel de escolaridad de los padres.

Nivel de escolaridad	Padre	Madre
No estudió	21.43%	7.50%
Primaria incompleta	14.29%	17.50%
Primaria completa	11.90%	15.00%
Secundaria incompleta	2.38%	10.00%
Secundaria completa	14.29%	42.50%
Preparatoria incompleta	7.14%	-
Preparatoria completa	23.81%	5.00%
Licenciatura completa	2.38%	2.50%
Posgrado	2.38%	-
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, se observa que un porcentaje alto de familias viven por primera vez la experiencia y los retos que significa la vida universitaria, en ese sentido, se vuelve un aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también para sus familias. El 65.9% de los jóvenes declararon ser los primeros en cursar una carrera universitaria, en ese sentido, la vida universitaria se vuelve una experiencia novedosa para los jóvenes y sus familias. La experiencia universitaria está llena de dificultades, retos y oportunidades, sin embargo, estas experiencias buenas o malas trascienden al ámbito de lo familiar, pues estos jóvenes se vuelven referentes en sus comunidades de origen al ser en muchas ocasiones los primeros de la comunidad en cursar estudios en el nivel superior, por lo anterior, una buena o mala experiencia tiene repercusiones en diferentes escalas.

Actividad laboral de los padres

En el caso de las actividades laborales y el sector económico en los cuales se desempeñan los padres de los jóvenes, el 53% de ellos se desempeñan en actividades primarias, particularmente en el sector agrícola, ya sea atendiendo parcelas propias o contratándose como jornaleros agrícolas.

La construcción es un sector importante en la que se emplean los padres de los jóvenes, quienes se contratan como oficiales de albañilería o como ayudantes y adoptan un patrón de migran temporal a los principales centros urbanos de la región y del país; Poza Rica, Tuxpan, Ciudad de México, Puebla, Guadalajara, Querétaro, Monterrey. El 10% de los padres se emplea en este sector.

Disposición de bienes y servicios

Uno de los indicadores empleados para medir el capital cultural de los jóvenes estudiantes es la tenencia de bienes tecnológicos y conectividad a servicios de internet. Lo anterior permite a los jóvenes responder de mejor manera a las exigencias académicas.

De acuerdo a resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) del (INEGI, 2018), el 44.9% de los hogares mexicanos dispone de equipo de cómputo, ya sea equipo de escritorio, portátil o Tablet. A nivel estatal, apenas el 30.7% de los hogares veracruzanos dispone de equipo de cómputo. Lo anterior muestra las grandes disparidades que existen en el país, sin embargo, al hacer un contraste con las zonas rurales del país, esta situación se acentúa.

Al hacer un comparativo con los hogares de los jóvenes que estudian en la UVI, se observa que la cifra observada tanto a nivel nacional como a nivel estatal son superiores al mostrado en los hogares de los jóvenes que cursan la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo en la UVI Totonacapan. En estos hogares apenas el 4.9% de los hogares disponen de tablet, equipos de escritorio 12.2% y finalmente 31.7% computadora portátil.

En relación al uso de internet el (INEGI, 2018) mostró que 74, 325,379 mexicanos tenían acceso de internet. Por sitio o lugar de acceso, el 86% indicó que en el hogar, 39% en el trabajo y 23% en los espacios educativos. Para el estado de Veracruz, esta encuesta reportó que el 80.9% de los Veracruzanos accedían a internet desde casa, el 38.3% en los sitios de trabajo y en los espacios educativos el 21%.

Tabla 3. Equipos tecnológicos a disposición.

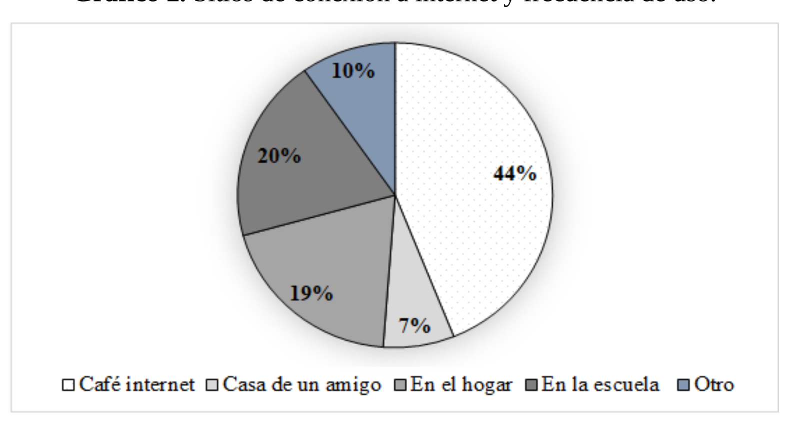
Tipo de dispositivo	SI	NO
Tablet	4.9%	95.1%
Computadora portátil	31.7%	68.3%
Computadora de escritorio	12.2%	87.8%
Teléfono celular inteligente	78%	22%

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los estudiantes de la UVI, el 43.9% señalo que el café internet era la vía principal que usaban para acceder a internet, 20% en los espacios educativos, 19% en los hogares y finalmente el 9.8% en la casa de algún familiar o amigo. De lo anterior, se observa que la mayoría de los jóvenes que estudian en la UVI Totonacapan, no cuentan con conectividad a internet. Tomando como referencia los datos sobre conectividad de los hogares a nivel nacional, los estudiantes de la UVI Totonacapan se ubican 67 puntos porcentuales por debajo del promedio nacional y 61.9% de lo reportado a nivel estatal.

Las anteriores cifras muestran la enorme brecha digital y confirma el alto grado de marginación que prevalece en las comunidades de donde proceden los estudiantes de la UVI. Un porcentaje alto de estos jóvenes proceden de comunidades en donde únicamente cuentan con suministro de energía eléctrica, solo los que proceden de las cabeceras municipales tienen mejores condiciones para contratar internet y servicios asociados.

Gráfico 2. Sitios de conexión a internet y frecuencia de uso.



Fuente: Elaboración propia

La brecha digital en tiempos de pandemia

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2020, en su informe de seguimiento de la educación en el mundo, muestra las grandes disparidades que existen en materia educativa, para el continente americano, señala este informe que el COVID-19 ha profundizado las brechas educativas en América Latina y el Caribe, estas brechas educativas se muestran en todos los niveles educativos, aunque en algunos son más marcados.

Este informe señala que para responder a la situación actual, el 55% de los países de bajos ingresos optaron por la educación a distancia en línea en el nivel de educación básica, sin embargo, solo el 12% de los hogares en los países menos desarrollados tienen acceso a internet en los hogares, debido a múltiples factores; falta de infraestructura, altos costos de los servicios, además de los escasos equipos tecnológicos como celulares y computadora. etc.

Para hacer frente a las limitaciones impuestas por la actual contingencia sanitaria, los gobiernos de distintos países han hecho esfuerzos y desplegado estrategias para lograr la continuidad de la enseñanza en los niveles de educación básica y media superior, las universidades han hecho lo propio para atender a la población universitaria.

Los jóvenes de las Universidades Interculturales se enfrentan a serios retos en el escenario actual. Estas Universidades están emplazadas donde las instituciones y los programas convencionales de formación profesional no llegan: regiones con alta marginación social y con deficiencias en infraestructura de comunicación y tecnológica, en ese sentido, los campus universitarios de las interculturales se han convertido en faros tecnológicos, en donde se dispone de equipamiento y conexión a internet mediante cable de datos e inalámbrico. Lo anterior permite a los jóvenes acortar la brecha digital, pues les permite sumergirse en el mundo del internet.

En el caso de los jóvenes que cursan la Licenciatura en Gestión Intercultural las vías principales de acceso a internet son los cafés internet y los espacios universitarios. Sin embargo, en el momento actual los cafés internet están superados por la demanda, pues además de los jóvenes universitarios, lo demandan los estudiantes del nivel medio superior y básico Por lo que los espacios universitarios se vuelven imprescindibles, pues da a los jóvenes la posibilidad de descargar material bibliográfico, y recursos complementarios: videos, audios, recursos hemerografico etc.

La falta de cobertura que cumpla con los estándares de calidad establecidos en las normas nacionales, así como los altos costos debido a la escasa oferta de servicios debido a la preponderancia de un concesionario, ha generado dificultades para que los jóvenes de las comunidades indígenas; marginadas y en condición de pobreza. tengan acceso a servicio de telefonía móvil e internet personal. No obstante, a lo anterior, y siempre y cuando en sus comunidades de origen exista cobertura, los jóvenes hacen uso de las redes de solidaridad que han tejido en sus comunidades de origen para hacer frente a esta situación.

Para hacer mis tareas escolares, me conecto desde la casa de un amigo, desde mi casa es imposible conectarme, aunque sea mediante el celular, desde mi casa sino falla la señal de internet falla la luz, total que por una u otra cosa no puedo conectarme desde casa.

Cuando no hay cobertura en las comunidades de origen, los jóvenes viven toda una odisea para cumplir con las tareas escolares o para enlazarse a las sesiones virtuales que los docentes llevan a cabo mediante las diferentes plataformas digitales; Zoom, Meet y Teem etc, que en teoría son las plataformas más amigables**.**

Tengo que moverme hasta la orilla de mi comunidad para captar señal de la comunidad vecina, allí en la orilla esta un potrero y debajo de un árbol es donde me llega mejor la señal, y es hasta allá donde tengo que ir para revisar los mensajes, los correos o para enlazarme, eso siempre y cuando no esté lloviendo o nublado.

Además de la falta de cobertura de servicio, otro de los factores que incide para que la población y los jóvenes de las comunidades rurales e indígenas tengan dificultades para acceder a los servicios de internet y de telefonía móvil, así como de los servicios asociados a ella, son los precios de esos servicios.

Conclusiones

En el contexto actual de confinamiento y trabajo a distancia debido a la pandemia COVID- 19, numerosas investigaciones han señalado la vulnerabilidad de las comunidades indígenas. La mayor vulnerabilidad se concentra en los municipios más marginados del país, en los Estados de Oaxaca, Guerrero y Chiapas, además, Veracruz, Puebla, así como al sur del estado de Durango, Sierra Tarahumara y en Yucatán

Así, aunque en estos municipios y comunidades las tasas de incidencia de esta pandemia no han sido tan elevadas en comparación con los municipios urbanos, las economías de estas si han sido fuertemente impactadas debido a la fuerte interrelación que estas tienen con los centros urbanos por el mercado de trabajo, pues desde hace unas décadas se da un flujo constante de la población rural hacia la ciudad a fin de emplearse en los diferentes sectores de la economía y en sentido flujos de recursos económicos.

El confinamiento ha generado el cierre fuentes de empleo, por lo que esa población que antes estaba empleada ahora se encuentra en el desempleo con el consecuente corte de recursos, en ese sentido, el confinamiento ha generado un impacto fuerte en la economía local.

La emergencia sanitaria y el confinamiento a impuestos nuevos retos a los jóvenes indígenas que cursan educación superior, en ese sentido es necesario analizar alternativas para atender las necesidades de educación superior en este tipo de espacios, que por sus condiciones no podrán ser las mismas que la de sus pares de zonas urbanas o no indígenas.

Los primeros resultados evidencian que los jóvenes universitarios que provienen de las comunidades indígenas enfrentan en condiciones más adversas la contingencia sanitaria, en comparación con sus homólogos no indígenas y de contextos urbanos. La anterior situación deriva de sus condiciones tanto individuales, familiares, materiales, como del contexto comunitario.

Referencias bibliográficas

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indigenas, CDI. (2005). Indice de reemplazo etnolinguistico. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/35730/cdi-indice-reemplazo-etnolinguistico.pdf

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indigenas, CDI. (2015). Indicadores de los pueblos indígenas de México 2015. Obtenido de (https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239921/01-presentacion-indicadores-socioeconomicos-2015.pdf

Consejo Nacioanal para Prevenir la Discriminación, CONAPRED. (2017). Discriminación estructural y desigualdad social con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad. Obtenido de http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Discriminacionestructural%20accs.pdf

Consejo Nacional de Población y Vivienda,CONAPO. (2018). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015. Obtenido de www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015

Dietz, G. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/html/

Dirección General de Programación Educativa de la Secretaria de Educación Pública, SEP. (2017). Estadísticas de educación de educación. Obtenido de http://www.f911.sep.gob.mx/2016-2017/

Gaceta Parlamentaria del Senado de la República. (13 de Julio de 2021). Informe legislativo. Obtenido de https://www.senado.gob.mx/informacion/gaceta/documento/119271

Haddad, O., & Rodriguez Balza, M. Y. (Abril de 2006). Propuesta de un modelo de muestreo estratificado doble apoyado en el contraste de los modelos de diseños de experimentos clásicos y de muestreo aleatorio simple y estratificado aleatorio. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Mairett-

Rodriguez-Balza/publication/311924037_propuesta_de_un_modelo_de_muestreo_estratificado_doble_apoyado_en_el_contraste_de_los_modelos_de_diseno_de_experimentos_clasicos_y_de_muestreo_aleatorio_simple_y_estratific

INEGI. (2018). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2018. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/#:~:text=La%20Encuesta%20Nacional%20sobre%20Disponibilidad,y%20m%C3%A1s%20de%20edad%20en

INEGI. (2014). Encuesta nacional de la dinámica demográfica (ENADID). Obtenido de https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2014/

Instituto Nacional de Estadistica y Geografía,INEGI. (2010). Censo General de Población y Vivienda. Obtenido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.censo2010.org.mx/

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2014). Indice de Desarrollo Humano Municipal en México:Nueva metodológia. Recuperado el https://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/UNDP-MX-PovRed-IDHmunicipalMexico-032014

Sanché de Garay, A. (2011). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. México: UNAM. Obtenido de https://opac.uqroo.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=24457

Schemelkes, S. (2003). Educación superior Intercultural, el caso de México. Obtenido de https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf

Villa Lever, L. (08 de Septiembre de 2018). ndígenas, solo el 1% de la matrícula universitaria en México. Obtenido de https://www.iis.unam.mx/blog/wp-content/uploads/2018/08/35.pdf

Yamane, T. (1967). Elementary Sampling Theory. American Statical Associatión Journal. Obtenido de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01621459.1968.11009297

Biodata

Antonino Santiago Isidro: Ingeniero agrónomo en Producción por la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Saltillo, México. Maestría en Desarrollo Rural, Universidad Austral de Chile. Docente de tiempo completo en la Universidad Veracruzana Intercultural, Veracruz, México. Originario del Pueblo Totonaco

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 253-268
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7882500
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Sentidos de la educación en el pueblo afrochocoano

Senses of education in the afrochocoano people

Jukua'ipa jünüiki ekirajawaa noumainru'u kushematnnuu chokooje'ewolii

Oli Yojaydy Maturana Correa
https://orcid.org/0000-0003-3332-3204
d-oli.maturana@utch.edu.co
Universidad de Tecnológica del Chocó, Colombia

Resumen

Sentidos de la educación en el pueblo Afrochocoano, analiza desde una perspectiva histórica la educación con el objetivo de interpretar y reflexionar sobre sus significados en los diferentes momentos vividos por la diáspora del pueblo negro en el departamento del Chocó. Metodológicamente se configura un ejercicio de tipo descriptivo- argumentativo producto de la revisión bibliográfica, donde el investigador hace una introspección en la historia, en el pensamiento educativo afrocolombiano y en la visión de precursores de esta concepción educativa en, desde y para el territorio como camino para visibilizar epistemologías propias. De la reflexión, se identifica la presencia/ausencia, vacíos y debilidades de procesos educativos sufridos por las comunidades negras desde la colonia hasta la actualidad. El análisis evidencia que la lucha del pueblo negro, sometidos mediante ejercicios de sumisión epistémica tiene como pilar fundamental la educación. Su visión en los diferentes momentos vividos refleja una necesidad de emanciparse para ser, para estar y para contar como sujetos con derecho y así poder reivindicar su dignidad, su identidad. En el actual momento histórico, el llamado es a generar mecanismos de insumisión epistémica, donde el afrochocoano sea reconocido por sus aportes en la construcción de país.

Palabras clave: afrochocoano, afrodiaspórico, diáspora africana, educación.

Abstract

Senses of education in the Afro-Chocoan people, means to analyze the education from a historical perspective with the purpose of interpreting and reflecting on it´s meanings in different moments lived by the diaspora of Black people in Chocó department. In terms of Methodology, this is a descriptive-argumentative exercise, that starts like a bibliographic review product, where the researcher makes an introspection in the history, the Afro-Colombian educational thought and in the vision of precursors of this educational conception, from and for the territory as a way to show their own epistemologies. So, this allowed to identify the presence/absence, gaps and weaknesses in the black communities'

educational processes suffered from the colony to the present. It is concluded that the struggle of Black people, submitted through exercises of epistemic submission, has education as it´s fundamental pillar. It is vision in the different moments lived reflects a need for emancipation to be and count as subjects with rights and thus being able to claim their dignity and identity. In the current historical moment, the call is to generate mechanisms of epistemic insumision, where the Afro-Chocoan are recognized for their contributions in the building of this nation.

Keywords: afrochocoano, afrodiasporic, african diaspora, education.

Aküjia palitpütchiru'u

Jukua'ipa jünüiki ekirajawaa noumainru'u kushematannuu chokooje'ewolii, eirakaanüsü jünainjee achikua jükama'asemaajatü ekirajawaa jüpüla ojuupataa jee osoirire'era aa'in jüchiirua jukua'ipa jünüikinjatka ji'ipawoi tü eewakaa mmapa'a jutuma tü okolojowaaka noumainruújee na walemuyuu kushematannuukana juumainru'umüin mma chokookalü anülia. Ju'unajialu'ushaata akuyamalaasü jünainjee tü a'yatawaa kaküjaratka-kanüikiikat ojuittaka jüchikijee asanawaa karaloutta, eere na acheja'awoliikana nemerotooin jüchiirua akua'uipa kama'airükaa, julu'u jikiirujutu nekirajaaya kushemantannuukolompiana jee nanalaaya na kaaliipu'ukana atuma jünüikama'a ekirajawaa julu'u, eejee jee jüpúla oumaniika maka jaa'in wanee wopo'u jüpüla e'iyataa anüikii akuyamalaaka ekiiru'ujee. Jünainjee osoirire'era aa'in, atüjaana a'ulu eein/nnojoliin, malu'uwaa jee matsünee jukua'ipa ekirajawaa ama'anaaka natuma na kushematannuukana jikiinainje tü alatüipaka akua'ipaa yaamüinre'eya yaa. Asawaünakaa jünainjee atkaala namülialama'a na wakujaka achiki, oupünaajanaka jutuma jünüikima'a pütchi aikalaasü julu'ujee jütsüin ekirajawaa. Ji'irakaa ji'ipawoi jukua'ipala tü kalu'uipakaa kataa o'uu akanüijüsü cheujaain amuloujaa tü wayuuinjanaka atuma, jüpüla eewaa jee aküjaa kachikuain ja'ujee wayuuin jüpülamüin ouyante'era wayuuin naya kouralashii.

Pütchi katsüinsükat: kushematannuuchokooje'ewolii, kushematannuu okoloje'eruushii, okoloje'era atumaa aapürikajee, ekirajawaa.

Introducción

Pensar en el pueblo afrochocoano es hacer referencia a la diáspora africana presente en esta región especifica de Colombia, el departamento del Chocó. Restrepo y Velandia (2017), expresan: "comunidades negras rurales ribereñas del Pacífico colombiano con prácticas tradicionales, una relación armónica con la naturaleza, un territorio colectivo y una identidad cultural tradicional y diferenciada del resto de la nación colombiana". Este texto, se plantea como una posibilidad de conversar entorno a la educación, concebida como un proceso simbólico que permitió a esta comunidad étnica acceder a la libertad o como ese medio para obtener la condición necesaria de igualdad.

El abordaje teórico presenta una cartografía de los procesos de educación de este pueblo negro, centrando la mirada en las formas de reconocimiento y no reconocimiento de pensadores o profesores afrodiaspóricos, la cosmovisión afro y en sus recorridos, sus luchas, derechos y derrotas que les ha permitido contribuir en la constitución de la sociedad.

Finalmente, desde el pensamiento afrodiaspórico se abordarán las tendencias o modelos propuestos como mecanismo de resignificación epistémica de la realidad educativa de las comunidades negras más allá de la mirada colonizadora de occidente.

Diáspora africana en el Chocó

Centrar la mirada en el pueblo chocoano, hace necesario revisar su origen, de dónde vienen, quiénes son, quiénes conforman este territorio y hacer un recorrido por la historia para comprender su realidad actual.

Este pensamiento permite volver al pasado, revisar los procesos de expansión mundial, el surgimiento de América, eventos que tuvieron lugar desde el siglo XVI, victimizando a los africanos y nativos americanos a través del comercio transatlántico, con sucesos como la esclavización/colonización durante 400 años, de hombres, mujeres y niños. Eventos que han marcado la humanidad (Mosquera, 2017), en especial para los pueblos que vivieron procesos de dominación, explotación y expropiación económica, cultural y epistémica.

La trata negrera, definida como la travesía obligada de las personas africanas transportadas por la fuerza hacia el nuevo mundo, permitió construir nuevas sociedades, nuevas estructuras de poder y jerarquías raciales (Stecher y Johansson, 2022). Este fenómeno se marca como el punto de partida donde tiene sus cimientos el origen del pueblo afrochocoano, pueblo que representa la diáspora africana presente en esta región especifica de Colombia, el departamento del Chocó. En términos de Restrepo y Velandia (2017): "…comunidades negras rurales ribereñas del Pacífico colombiano que suponían unas prácticas tradicionales de producción, una relación armónica con la naturaleza, un territorio colectivo y una identidad cultural tradicional y diferenciada del resto de la nación colombiana".

Pensar el pueblo chocoano como una diáspora de África, hace necesario entender el origen de esta palabra, por tanto, se presenta la teorización y conceptualización derivada de otros autores para comprender su significado. En esa línea Caue (2022) afirma que el sociólogo afrobritánico, hijo de padre inglés y madre guyanesa, Paul Gilroy, tenía un especial interés por el término diáspora al relacionarla con el movimiento rastafari, definiendo "el concepto de 'diáspora' como una idea política y cultural antes de convertirse en una cuestión académica".

La diáspora hace referencia a la presencia de tradiciones, pueblos y culturas de origen africano en el nuevo mundo: raíces, supervivencias, rutas, criollización, rizoma y memoria colectiva (Caue, 2022). Para otros, la principal característica de la noción de diáspora consistiría en la "idea de dispersión a raíz de un evento traumático en la patria, hacia dos o más destinos en el extranjero" (Cohen, 2008). Desde el abordaje histórico, el pueblo negro muestra su raíz en el continente africano, así mismo la historia mundial presenta uno de los eventos más traumáticos vividos por la humanidad, la trata de esclavos, nativos africanos que fueron dispersados a las diferentes regiones del mundo. En el caso de Colombia ingresaban por el puerto de Cartagena y de allí se distribuían a las diferentes poblaciones del país.

Como sentir de esta investigación se comprende teóricamente el significado de la palabra "diáspora africana" desde la visión de otros autores como: Restrepo y Velandia (2017), Caue (2022), Arocha (2005) y Friedemann (1992), es hacer referencia a la afrogénesis, el origen de sujetos que son parte de una comunidad negra internacional más grande. Es decir, a la presencia africana en el mundo, en específico en este texto se enfoca en los afrodescendientes localizados en un punto especifico de la región Pacífica de Colombia: "Chocó", como muestra viviente de la herencia africana en Colombia, con fundamento en su cultura, valores, tradiciones y cosmovisiones.

Según lo ha manifestado Friedemann (1992) en sus trabajos sobre el estado actual del análisis antropológico de grupos negros en Colombia, para hablar de huellas de africanía:

> (…) es preciso referirse a los procesos de reintegración étnica ocurridos entre los esclavos desde el siglo XVI, de manera simultánea a la trata, cuando gente de igual o similar procedencia cultural volvió a encontrarse en escenarios distintos a los de su cotidianidad africana. Esos procesos de reintegración étnica serían los marcos para la génesis de nuevos sistemas culturales afroamericanos (p.545).

Con esta visión del origen de una diáspora africana, se aborda de la génesis ancestral del chocoano, cuando el profesor e historiador Sergio Mosquera en su texto *Muntú-Bantú, Unidad en la diversidad* describe la migración de los bantúes en el siglo XVI hacia el nuevo mundo, indicando que muchos grupos étnicos que hablaban diferentes lenguas bantúes fueron capturados y transportados como prisioneros a la Nueva Granada y al Chocó. El profesor Mosquera presenta como evidencia del origen de esta diáspora el censo de minas y esclavos realizado en la provincia del Chocó en 1759, donde se registraron cuatro grupos correspondientes a la cultura bantú (Mosquera, 2019).

Desde estos planteamientos se entiende que las poblaciones afrodescendientes del Departamento del Chocó son el producto de un proceso de reintegración étnica, que "básicamente se define como el reencuentro de individuos de proveniencia cultural idéntica o similar, después de haber sufrido una violenta separación de sus grupos" (Friedemann, 1992, p. 545). Por tanto, estos aspectos permiten comprender algunos rasgos sobre el origen de la población objeto de este trabajo; pero para profundizar sobre su forma de vida, y los procesos económicos, sociales y educativos que han desarrollado a través de la historia, se describe la situación geográfica, socioeconómica y educativa según los datos de la Gobernación del Chocó (2021) en su plan de Desarrollo 2020-2023:

> El departamento del Chocó, ubicado en el occidente del país, en la región de la llanura del pacífico colombiano, es uno de los treinta y dos departamentos de Colombia. es más extenso del Chocó Biogeográfico, representa el 45,7% del área de la región. En Chocó confluyen culturas Indígenas, negras y mestizas. En su composición, el 96% está constituida por territorios colectivos de 683 comunidades negras agrupados en 64 consejos comunitarios mayores y 125 resguardos indígenas de las etnias

> *Embera- Dóbida, Embera-Katío, Embera-Chamí, Wounan* y *Tule*; el 4% restante está habitado por población campesina mestiza (p. 32).

Con relación a las características socioeconómicas de la población, el ente territorial manifiesta en las proyecciones hasta el año 2023 que:

> La pirámide poblacional del departamento, evidencia baja calidad de vida, frente a las necesidades básicas insatisfechas; es el reflejo de la poca cobertura de los programas que ofrece el estado en todos los grupos de edad. Indica que se requieren estrategias que permitan mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Según el análisis presentando se identifican múltiples situaciones como: desplazamiento en el territorio, este es considerado como uno de los aspectos más negativos, presencia de grupos armados, pobreza extrema (Gobernación del Chocó, 2021)

Desde el punto de vista educativo según el censo DANE 2018, el 26% de la población del departamento del Chocó, se encuentra por fuera del sistema educativo; la tasa de analfabetismo es de 9.9%, la cual se encuentra por encima del promedio nacional. En cuanto a calidad educativa, se encuentra por debajo del promedio nacional, con 192 y Colombia con 253, con relación a los resultados de las pruebas saber 11- 2019.

El apartado anterior muestra que este departamento tiene una población mayoritaria mente afrodescendiente, pobre y estudiada, que evidencia situaciones de inequidad social, lo cual es coherente con lo planteado por Sevillano (2009) cuando expresa:

> La exclusión y la marginalidad son dos fenómenos sociales negativos que han acompañado el devenir histórico de la comunidad afrodescendiente y sus efectos nocivos son evidentes para cualquier observador. Es evidente que la educación es la principal fuente del saber, por tal razón se constituye en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de una nación. (p.20)

Por lo anterior el foco de análisis de este trabajo con relación al pueblo afrochocoano es la educación, en los diferentes periodos de la historia del pueblo negro, considerada como una herramienta de lucha, visibilización y reconocimiento de sus derechos, para indagar cómo ha aportado al crecimiento de estas comunidades.

Cartografía de la educación del Pueblo afrochocoano

Desde el apartado anterior, queda en evidencia que el afrodescendiente localizado en el departamento del Chocó es producto del proceso de las migraciones y de la trata negrera ocurridas en el siglo XVI, que dio como resultado la esclavización del negro en América, como lo enuncia Sevillano (2009).

> La condición de esclavo marca la vida del afrodescendiente desde su llegada a las costas colombianas. Ser convertido en esclavo equivalía a perder la razón de ser humano; a ser considerado y valorado por debajo de cualquier objeto o animal útil en la producción de bienes o servicios. Al esclavo le era negada toda posibilidad de desarrollo social, con

> excepción de la procreación, la cual era controlada y limitada de acuerdo con las condiciones del mercado, no como un rasgo de humanidad, sino como protección de un objeto que tenía un costo de inversión. (p.14)

El panorama del afrodescendiente esclavizado, sin derecho a nada más que trabajar incasablemente para producir rentas económicas para sus amos, es el punto donde hace inflexión mi mirada, para interpelarme, para interpelarnos como sujetos y como sociedad, entonces es necesario preguntar: *¿Qué pasó y qué ha pasado con la educación del negro desde que es convertido en esclavo en el territorio americano hasta nuestros días?*

Para abordar esta cuestión, me remito a un ejercicio cartográfico, es decir, realizar un mapeo histórico de hechos, sucesos, situaciones y momentos que han vivido las poblaciones negras en el nuevo mundo, resaltando elementos desde el punto de vista educativo para reconocer sus realidades, pero también para visibilizar sus particulares, sus contribuciones desde la diversidad de saberes que existen y que son inherentes a la naturaleza de los grupos humanos. Esta revisión histórica presenta en síntesis cuatro momentos y al interior de ellos una radiografía de hechos que marcaron la vida del nativo africano esclavizado en América en términos de formación.

El primer momento que abre el recorrido cartográfico de este texto es **la colonización**; en este periodo histórico de la humanidad se destacan dos hechos importantes para la historia de América: la conquista y la esclavitud. En términos de educación fue predominante el adoctrinamiento religioso, teniendo como objetivo la unificación de la población como mecanismo de dominación, control y explotación. En estos procesos de enseñanza se privilegiaba la fe religiosa, la moral y las buenas costumbres. En el caso del nativo africano fue un periodo de sometimiento, donde se invisibilizarían sus costumbres, sus creencias, sus conocimientos ya que no eran aceptados como válidos. Para este grupo étnico, de acuerdo con las dinámicas de saber-poder del momento histórico, lo sitúan en desventaja, por las microfísicas de poder ejercidas por la iglesia o por el blanco dominante que le imponían al negro hasta la forma de vivir. En definitiva, hablar de educación resulta contradictorio porque ni siquiera contaban con mecanismos para acceder al conocimiento o replicar los conocimientos propios traídos de su África natal (García, 2005).

La situación que vivían los descendientes africanos en América durante la colonización nos abre la puerta a un segundo momento o hecho histórico en la formación del pueblo negro: **la invisibilización de conocimientos propios.** Se comprende con este análisis que invisibilizar es y ha sido una de las herramientas más poderosas utilizadas por los grupos humanos en la historia de la humanidad; su aplicación constituye una estrategia de dominación, de exclusión, de minorización del otro. Así la humanidad ha invisibilizado pueblos, sujetos, problemas, razas, grupos étnicos, etc. Por tanto, la historia de la etnia negra en nuestro continente y en el mundo entero es una muestra viviente de hechos invisibilizantes.

Los relatos de autores como Quijano (2000), Arocha (2005), Escobar (2000), Mosquera (2019), Zapata Olivella, Diego Luis Córdoba y Caicedo (2011) ponen en evidencia la estrategia histórica para invisibilizar a los pueblos negros por parte de los poderes hegemónicos de los blancos**.**

Al respecto, en el texto *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* Quijano (2000) describe como en la etapa colonial se ejercía un patrón de poder mediante la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, idea que se origina como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, esclavizadores, esclavizados, blancos-negros. Estas ideas generaron nuevas identidades sociales en América Latina estableciendo jerarquías y roles; como consecuencia de ello, seres de menor y mayor valor de acuerdo con las características de su población que no eran reconocidas. Esto muestra como en América la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.

De otra parte, Escobar **(**2000**)** plantea que "el desarrollo obró creando anormalidades (los 'pobres', los 'desnutridos', los 'analfabetos', las 'mujeres embarazadas', los negros, los 'sin tierra'), anormalidades que entonces procedía a tratar de reformar. Buscando eliminar todos los problemas de la faz de la tierra" (p.93). En este contexto una forma de eliminar esos problemas es la invisibilización de los mismos, al ser excluidos o subvalorados bajo condiciones de desigualdad de poder.

Así mismo, Dussel (2000) en su texto *Europa, modernidad y Eurocentrismo* presenta argumentos de como la modernidad se ha convertido en una estrategia que sacrifica o victimiza al otro, que considera como atrasado, tal vez diferentes o inferior, en tal caso expresa "la modernidad tiene un carácter 'civilizatorio' donde existe un ser superior que obliga a desarrollar a los más "primitivos". el sujeto que se denomina ser superior de forma unilateral decide los caminos para lograr dicha civilización. En tal caso quien se opone al proceso civilizador, puede ser sacrificado; en último caso para destruir los obstáculos que se oponen a la civilización se puede ejercer hasta la violencia si fuera necesario. Desde este pensamiento los nativos-negros africanos son las víctimas que ha dejado la modernidad, donde el otro "blanco-eurocéntrico" que lo considera radical, ha ejercido diferentes formas de dominación para lograr el desarrollo 'modernidad' (Dussel, 2000).

Estas situaciones o mecanismos desarrollados por las sociedades dominantes en este trabajo se presentan como proceso de invisibilización, en el caso particular de la diáspora africana en América, con la finalidad principal de establecer una homogeneidad cultural, una visión de mundo como una única racionalidad válida "la eurocéntrica", por tanto, se eliminaban prácticas ancestrales, conocimientos nativos, lenguas, creencias, formas de escribir de las comunidades negras**.**

Con relación a la formación del descendiente africano en este periodo, se caracteriza por la mutilación de la capacidad de producción de conocimiento, negando otras formas ser, de saber y de construir significados; al considerar al negro como animal, primitivo, arcaico y carente de lógica. Lo que representa la etapa invisibilizante del legado africano, es que se "asume el discurso del otro como síntoma, nunca como

argumento" (Restrepo, 2003). Lo que muestra un proceso de sumisión física, pero también epistémica sufrido por los pueblos negros traídos a este continente que los convierte en víctimas del aniquilamiento de sus culturas, sus creencias, sus saberes y sus conocimientos; generando diferentes tipos de violencias, en especial la violencia epistémica; este fenómeno en este texto se asocia con el proceso conocido como colonialidad del saber (Lander, 2000)**.**

La historia de los hombres y las comunidades se miden por los hechos que transcurren en el tiempo, al analizar los espacios-tiempos de las vivencias de la diáspora africana se define el tercer momento de este trazado cartográfico **la exclusión de personas negras del acceso al conocimiento** como un momento importante para conocer aspectos generales del afrodescendiente localizado en las Américas, pero también algunos eventos específicos del afrochocoano que limitaron el acceso a la formación.

En sentido general durante el periodo comprendido entre los siglos XVI-XVII, surgen las primeras escuelas, así como mecanismos de educación formal, ejercida por la iglesia o de manera particular; sin embargo los otros considerados inferiores como los indios, mulatos, negros, zambos, y a quienes se llamaban prohibidos, especialmente los bastardos con negra o india no recibían ningún proceso de instrucción (García, 2005), incluso expresa este autor en el texto titulado *La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público* dice que entre 1750 y 1810 en esta región del planeta, grandes sectores de la población estaban excluidos del aparato educativo, como en el caso de los esclavos; el negro no podía alfabetizarse so pena de castigos mutilantes**.**

Teniendo en cuenta que el Chocó es una región donde la mayoría de su población es negra, se presenta un recorte de la radiografía educativa desde la visión de Caicedo (2011) cuando expresa a principios del siglo XX en el Chocó:

> Entre los requisitos para entrar al bachillerato estaban algunos de tipo moral, como que deberían ser hijas legítimas, y otros de tipo económico, donde los padres tenían que pagar; pero cumplir con este requisito era imposible para las familias negras en esa época (p.14).

Desde la concepción de este reconocido profesor y escritor chocoano Caicedo (2011), "la educación en el departamento de Chocó vivió una suerte de segregacionismo impulsado por la aristocracia blanca" (p.14).

Hasta el momento hemos trazado un camino que permite recorrer la historia del negro esclavizado en el nuevo mundo, desde una visión formativa, que inicia con un sujeto que es capturado en su territorio, transportado inhumanamente por miles de kilómetros y descargado en un nuevo territorio, que ha sido colonizado por el blanco europeo que ejerce su hegemonía en pro de sus dinámicas desarrollistas. Este que ahora es esclavizado se convierte en una alteridad amenazante, un otro diferente radical que debe ser dominado, invisibilizado y excluido; por tanto la educación se convierte en la estrategia para segregar, para victimizar pero también en el camino para acceder a esa condición de dignidad, como lo expresa la reconocida frase de un ilustre político chocoano Diego Luis Córdoba, en defensa de los derechos del pueblo negro "Por la

ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad" (García, 2011, p.4).

Para abordar el último tramo del mapeo histórico, invito a pensar en las condiciones epistémicas de la afrodiáspora americana, colombiana y chocoana. En el análisis este cuarto momento que se ha denominado **Injusticia cognitiva**, entendida como la falta de reconocimiento de la participación de los negros en la sociedad contemporánea y su presentación estereotipada a través de la asociación con lo natural, lo subdesarrollado y lo sucio/feo/impuro, por un lado, y el entretenimiento, la animación y el deporte, por el otro, que se mantuvo casi inalterado hasta la actualidad (Balsas, 2011).

En coherencia Sevillano (2009) manifiesta que a los negros en Colombia:

> Se les niega sus derechos constitucionales que a pesar de haberse desarrollado intelectualmente, su situación socioeconómica sigue intacta. Ese es el alto costo que tiene que pagar el profesional Afrocolombiano en su propia tierra por tener oscura el color de su piel (p.21).

De allí que el afrodescendiente ha continuado con una lucha histórica, en la que reclama su derecho a ser y estar, para posicionarse en la sociedad actual, y es así como Fiedemann (1992) deja claro que "los intelectuales de la diáspora africana en Colombia han desarrollado ideas, proyectos o estrategias para la restitución ontológica del negro en la sociedad, sin embargo, no son difundidos, y no han sido visibilizados".

Por tanto, esta trayectoria transitada desde la voz de los autores presentados también es un llamado a pensar desde la diferencia, desde la crítica de los sujetos que están fuera del sistema como los afrodescendientes, los cuales históricamente han sido soslayados, discriminados e invisibilizados (Mosquera, 2017). Pero sobre todo constituye una reflexión sobre la educación como un instrumento transformador, que abre caminos para el reconocimiento.

Para cerrar el recorrido del camino cartográfico, es importante precisar a modo de conclusión parcial que desde la visión de algunos estudiosos de la diáspora africana como Mosquera (2017), Arocha (2005), Friedemann (1992), Sevillano (2009), etc. la invisibilización o la injustica cognitiva se puede entender como la negación del estatus de sujetos a los negros, es decir, negarles el reconocimiento de una historia, y de una capacidad de actuar y crear a partir de lo encontrado en el nuevo mundo y lo traído de su legado histórico. Para otros, también se ve reflejada en la ausencia de cátedras sobre la historia y cultura africana en los programas académicos de las universidades colombianas en el sistema educativo colombiano, lo que elimina las posibilidades de conocer desde diferentes disciplinas la realidad socioeconómica, política y cultural de las comunidades negras (Díaz, 2009).

En el siguiente apartado invito a ahondar esta aseveración sobre falta de espacios académicos e investigativos para acceder al conocimiento de las contribuciones, pensamiento, realidades y condiciones de la diáspora africana en Colombia.

Pensamiento afrodiaspórico en la Región Pacífica

Para adentrarnos en el análisis de procesos formativos que permitan el conocimiento del pueblo negro colombiano, de su cultura y de forma particular del descendiente africano localizado en el departamento del Chocó, quiero resaltar la evidente importancia de la educación como principal fuente del saber; por tanto, abre las posibilidades de desarrollo humano, de ser reconocido, visibilizado; además se constituye en un medio para erradicar la vieja ética racista desde la valoración de los aportes que este grupo étnico realiza al desarrollo del país a partir del conocimiento propio.

Como lo manifiesta Friedemann (1992) las improntas africanas han signado no sólo las gentes negras del Pacífico o del Caribe, sino también, y de múltiples maneras, en los otros grupos humanos que constituyen la sociedad colombiana. Por tanto, en el contexto educativo este texto resalta el pensamiento de cuatro intelectuales afrodiaspóricos, como son: Diego Luis Córdoba, Rogerio Velásquez, Miguel Antonio Caicedo Mena y Manuel Zapata Olivella.

Su pensamiento es el reflejo de un auténtico pensamiento educativo afrocolombiano, el reclamo de la diáspora en condición de minoría a una sociedad que, por años, le ha impuesto su forma de vivir, de ser y estar, sin pensar en su naturaleza y en su condición de sujetos diversos. Esta visión propia está marcada por un corpus argumentativo prolijo en denuncias, demandas, ideas, propuestas y proyectos por una educación que rompa los estrechos límites impuestos por el ordenamiento oficial sujeto a los intereses de las élites religiosas, políticas y económicas del país (Rentería y Vélez, 2021).

En ese sentido el pensamiento educativo afro encuentra en Diego Luis Córdoba, un reclamo por la dignidad; este abogado, político y congresista chocoano, a principios del siglo XX, alzó la voz en defensa de su pueblo; luchó por el derecho del negro a acceder a la educación. Para este intelectual afrodiaspórico "La educación no constituye más que una práctica de la dignidad", su pensamiento se resume en una educación que revitalice la autoestima de las llamadas razas malas. Desde los diferentes escenarios de acción trabajó por la reivindicación del derecho a la educación como la base de la lucha del pueblo negro para la eliminación del racismo (Rivas, 1997).

Así mismo, el intelectual afro Rogerio Velásquez, presentó un discurso crítico en doble vía, porque su visión reclama al profesor negro, la necesidad de aportar en la construcción de modelos de educación propia que estén ligados a las necesidades concretas de las comunidades; para él, el profesor es responsable en gran parte del proceso de formación; considera que debe ser su compromiso generar un sentido endógeno de la educación como estrategia para dar solución a las problemáticas socioeconómicas, culturales, ambientales y políticas de la región. Igualmente eleva su voz para interpelar al Estado, a sus gobiernos y reclamar el redireccionamiento de los procesos de formación en el Chocó, atendiendo las precarias condiciones que viven los pueblos y sus instituciones (Sevillano, 2009).

Por su parte el profesor Manuel Zapata Olivella, según la descripción de autores como Sevillano (2009), Caicedo (2011) y otros, fue el dueño de un pensamiento educativo radical, considerado como el precursor de las políticas etnoeducativas existentes en el país; su legado para este pueblo es la lucha por la inclusión del estudio de la cultura negra en el pénsum educativo, su visión propende por reconocer el aporte del negro en la construcción de la nación y de América; este pensamiento educativo afrodiaspórico exige del profesor un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad (Caicedo, 2013).

Revisar el pensamiento educativo del profesor y escritor chocoano Miguel Antonio Caicedo Mena, quien ilustra las situaciones de la época "principios del siglo XX" donde prevalecía la discriminación de la gente negra en las escuelas del Chocó, con la finalidad de mantener a los negros atados a la ignorancia; en su rebeldía contra el sistema enuncia su visión de la necesidad de una "educación para su gente de uno"; su lucha centra la mirada en una suerte de conciencia de raza para sacar al pueblo del oscurantismo, para lograr la superación del determinismo histórico y avanzar en la búsqueda de la libertad (Caicedo, 2011), en mi concepto de una libertad epistémica.

Hasta este momento, el presente estudio realiza una contextualización alrededor de los orígenes de la palabra diáspora, pero también del pueblo afrochocoano, para situarlo como descendientes de una comunidad internacional más grande (el continente africano). En lo sucesivo nos embarca en los procesos de formación de los pueblos negros desde dos puntos de vista: primero un recorrido histórico, para develar los momentos que sitúan a este grupo étnico en América y las posibilidades de acceso a la libertad desde las contribuciones educativas. En el segundo apartado presenta los aportes de cuatro intelectuales que representan el pensamiento de una época, de un pueblo, de una etnia; que busca salir de la segregación y superar los procesos de sumisión epistémica a los que han estado sometidos por años, para elevar una voz emancipadora, que presenta propuestas educativas antihegemónicas.

Propuestas Educativas Antihegemónicas

En Colombia, el pensamiento educativo de los intelectuales afro, que se describe en el acápite anterior, constituye el punto de partida para generar una nueva visión histórica. Este grito emancipador que se reconoce legalmente en la Constitución de 1991, en la Ley 70-1993, y el Decreto 804-1994 abre la puerta a políticas educativas antirracistas, que pretenden visibilizar a grupos históricamente desatendidos, como las poblaciones indígenas y afrodescendientes, en clave de las dinámicas de saber-poder y de brindar a las minorías espacios académicos donde se haga notorio el conocimiento propio ligado a cada grupo étnico del territorio nacional. Surge entonces una apuesta por nuevos modelos educativos como: etnoeducación, educación multicultural e intercultural.

Entonces, surge un nuevo momento histórico para los procesos de formación de las comunidades negras, que permite pasar de una educación etnocentrista desde la visión del blanco "dominante-superior" que se ha impartido históricamente a un proceso endo-educativo, que vaya articulado a la necesidad social, la pertinencia étnica y a la

valoración del patrimonio cultural y biodiverso que se viene exigiendo por parte de estas comunidades, como parte de la interculturalidad y multietnicidad nacional (Rentería y Vélez, 2021).

Como ya se ha enunciado, en el país existe la normatividad que reconoce el derecho de las comunidades étnicas a acceder a procesos de formación coherente con su cultura y las realidades de su territorio, aunque en la actualidad la educación se sigue realizando de manera centralizada o generalizada. Por ahora este texto no pretende poner en cuestión la normatividad, ese es un tema objeto de otro análisis. Por el momento, es evidente que en Colombia se realizaron reformas que rediseñaron las libertades de los negros y que han marcado la inclusión material y simbólica de los afros en el léxico de la educación (Silva, 2021).

El interés ahora se centra en resaltar que las comunidades negras localizadas en el territorio nacional cuentan con lineamientos, instrumentos para el diseño de procesos etnoeducativos; en tal caso les asiste un gran reto a las autoridades del sector educación, a los docentes, que consiste desde mi visión, en generar mecanismos que reivindiquen las diferencias pasando de límites del pensamiento propio, tomando en serio el pensamiento de los otros. En términos de De Sousa (2021) pasar de la sumisión epistémica que los ha sometido por siglos, alzar la voz con un grito emancipador que permitan materializar los derechos alcanzados, y caminar hacia la descolonización epistémica, que, en la concepción de Mosquera (2017) se puede denominar lograr la insumisión epistémica. Es decir, que se insten procesos de democratización del conocimiento, donde las afro-epistemologías sean válidas y reconocidas, donde el conocimiento diferente pueda circular abiertamente, penetrando a la educación realidades de estas poblaciones.

La intención del planteamiento que aquí se presenta, es reconstruir los legados africanos en América, en el departamento del Chocó, pero también los espacios de formación históricos de la etnia negra a nivel nacional, como referencia del proceso local que permita la reelaboración de una identidad colectiva desde la educación propia; desde la comprensión del rol fundamental que tiene la identidad y el territorio en el sostenimiento, y la posibilidad de supervivencia física y cultural de las comunidades negras.

La situación en cuestión es identificar los dispositivos educativos que contemplen y asimilen la diferencia, no para homogeneizarla, como ha sido costumbre, sino para que se respete, pensando en una educación que llegue hasta el último rincón del Estado para transformar la sociedad, "una educación para la diversidad".

No se plantea en este texto un discurso encaminado a reclamar y exigir al otro, sino un razonamiento que trascienda como un mecanismo articulador de orden étnico, para generar procesos de formación formal con discusiones en torno a la africanía. En coherencia, Artunduaga (1997), en su texto *La etnoeducación: una dimensión para el trabajo en comunidades indígenas de Colombia* plantea:

> La posibilidad de que cada cultura establezca sus propias formas de clasificar y organizar el saber de las cosas que la rodean. partir del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia y proyectarse hacia el conocimiento de tecnologías producidas por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural.

En definitiva, una afro-educación donde se materialice realmente esa alteridad afro en los procesos de formación, que conduzca al reconocimiento de la diferencia y la búsqueda de la identidad.

Conclusiones

Explorar los sentidos de la formación en el pueblo afrochocoano que ha permitido trasegar por su historia, su ascendencia, su pensamiento y expectativas, pero, sobre todo, conocer las apuestas desde la diversidad en pro de un proceso formativo, que se construya la visión de un pensamiento educativo propio "el pensamiento educativo afrocolombiano".

La visión del pensamiento afrodiaspórico, se presenta en la voz de cuatro personajes intelectuales relevantes en la historia negra, que en momentos de segregación-exclusión de esta etnia, lucharon por sus derechos, por su dignidad, por ser visibilizados en aspectos que van más allá del color de la piel. En su voz, este pensamiento se traduce en reconocimiento, igualdad e identidad planteando un único camino posible "la educación".

Desde el análisis se hace evidente la posibilidad de nuevas formas de enseñar-aprender, de nuevos escenarios educativos; en mi visión la apuesta debe ser por la autoidentificación del sujeto en el sistema educativo colombiano en general y a nivel específico en el departamento del Chocó; como lo decía el ilustre profesor y escritor chocoano Caicedo Mena, una educación para la gente de uno. Donde sus sentires, su forma de ser y estar en el mundo, en el territorio, el conocimiento ancestral, su espiritualidad se armonicen con la educación formal; aunque parezca, no hablo de una educación netamente etnocentrista. Mi pensamiento circula hacia la existencia de dispositivos educativos donde surjan nuevas epistemologías (afro epistemologías) que nos permitan como negros generar conocimiento desde las realidades en que viven, donde este conocimiento sea validado y aceptado. Como lo enuncia el historiador Sergio Mosquera en su texto *Negro ni mi caballo,* que la educación sea el escenario donde se generen procesos de democratización del conocimiento.

La educación en la diáspora afrochocoana tiene varios sentidos importantes, en primer lugar, es un medio para transmitir y preservar la cultura y la historia de los pueblos ancestrales, incluyendo las tradiciones, las costumbres y las creencias. En segundo lugar, es una herramienta para la lucha contra la discriminación y la desigualdad racial; permitiendo a los miembros de la comunidad negra, desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para defender sus derechos y mejorar sus vidas. Por último, la educación puede ser vista como un medio para lograr la emancipación económica y

social de esta diáspora, proporcionando a los individuos las habilidades y conocimientos necesarios para mejorar sus oportunidades laborales y económicas.

Apelo al recorrido cartográfico para pensar en el docente; en ese docente que está en el territorio y que es del territorio, que dedica su vida a la formación de las nuevas generaciones de la diáspora africana localizada en el Chocó, con la intensión de escrutar en sus prácticas, en su visión educativa. Como reflexión, considero necesario dejar sobre la mesa algunos cuestionamientos que son el motor de este trabajo de investigación: *¿Es necesario resignificar la realidad educativa de la población afrochocoana?, ¿Cómo descolonizar el saber y reconocer saberes y pensamientos otros que se gestan desde la naturaleza del pueblo afrochocoano? ¿Cómo pensar una afro-educación donde se materialice realmente esa alteridad afro en los procesos de formación? ¿Cómo se logra desde la educación el reconocimiento de la diferencia y la búsqueda de la identidad?*

Finalmente, a partir del abordaje teórico del texto, se entiende que la lucha del pueblo negro, traído a América durante el periodo colonial, tiene como pilar fundamental la educación, entendida como mecanismo para salir de la esclavización a la que fueron sometidos mediante ejercicios de sumisión epistémica. Su visión en los diferentes momentos vividos refleja una necesidad de emanciparse para ser, para estar y para contar como sujetos con derecho y así poder reivindicar su dignidad, su identidad. En el actual momento histórico, el llamado es a generar mecanismos de insumisión epistémica, donde el afrochocoano sea reconocido por sus aportes en la construcción de país.

Referencias bibliográficas

Arocha, J. (2005). Metrópolis y Puritanismo en Afrocolombia. *Antipod. Rev. Antropol. Arqueol, 1, Bogotá Jan./Dec.*, 79-108 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072005000100006.

Artunduaga, L. (1997). La Etnoeducación: Una Dimensión de Trabajo para la Educación en Comunidades Indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación, 13,* 35-45 CI Biblioteca Virtual.

Balsas, M. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: del surgimiento del sistema nacional de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos, vol. XXIX(86),* 649-686.

Caicedo, J. (2013). *A Mano Alzada. Memoria Escrita de La Diáspora Intelectual Afrocolombiana.* Popayán: Sentipensar.

Caicedo, M. (2011). *Sólidos pilares de la educación chocoana.* Quibdó: Hebrón.

Caue, F. (2022). Comirnxod: La diáspora afrocaribeña, autores y temas. *Artigo • Estud. hist. (Rio J.) 35 (77)*, https://doi.org/10.1590/S2178-149420220302.

Cohen, E. (2008). *Youth tourist to Israel: Educational experiences of the Diaspora.* Frankfurt: British Library Cataloguing in Publication Data.

De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global.* Buenos Aires: CLACSO.

Díaz, M. (2009). Desde fuera y desde dentro: aproximación preliminar a los estudios sobre identidad cultural en afrocolombianos. *Revista Guillermo de Ockham, 7(2),* https://doi.org/10.21500/22563202.548.

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. In Lander, E. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *CLACSO, 1*, 25-33.

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo. In Lander E.: Coloniedad del poder, eurocentrismo y América Latina . *CLACSO, 1*, 69-87.

Fiedemann, S. (1992). Huellas de africanía en Colombia: Nuevos escenarios de investigación. *Thesaurus, XLVII(3),* 543-560.

García, B. (2005). La Educación Colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 7,* 219-240 https://www.redalyc.org/pdf/869/86900712.pdf.

García, M. (2011). *Retorno al olvido: Una historia basada en la vida de Diego Luis Córdoba.* Corporación Universitaria Minuto de Dios .

Gobernación del Chocó. (2021). *Plan Departamental de Desarrollo Chocó-Generando Conficanza.* Quibdó: https://repository.agrosavia.co/bitstream/handle/20.500.12324/37191/Ver_Documento_37191.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In Lander E. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *CLACSO*, 11-23.

Mosquera, S. (2017). *La trata negrera y la esclavización: una perspectiva histórica psicológica.* Bogotá: Apidama Ediciones.

Mosquera, S. (2019). Muntú-Bantú: Unidad en la diversidad. *Centro de memoria histórica Agrodiaspórica, 3,* 1-177.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In Lander, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias. *CLACSO*, 246.

Rentería, C., & Vélez, C. (2021). Educación y cultura ambiental, el cuidado de la vida desde una perspectiva intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 26(93),* 170-184 : https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27966751016.

Restrepo, E. (2003). Entre arácnidas deidades y leones africanos: Contribución al debate de un enfoque afroamericanista en Colombia. *Tabula Rasa, 1,* 87-123.

Restrepo, E., & Velandia, P. (2017). Estudios afrocolombianos: balance de un campo heterogéneo. *Tabula Rasa*, *27*, 161-197.

Rivas, C. (1997). *Diego Luis Córdoba: un Hombre Históricamente Necesario.* Medellín: Editorial Lealon http://biblioteca.udea.edu.co:8080/leo/handle/123456789/5310.

Sevillano, N. (2009). *Causas y consecuencias de la invisibilidad, que ha permitido la permanencia de la exclusión y la marginación aplicada al profesional afrocolombiano por los diferentes gobiernos nacionales.* Palmira: Universidad Abierta y a Distancia UNAD https://repository.unad.edu.co/handle/10596/21376.

Silva, C. (2021). *Africa has a history': an Afro*-*diasporic examination of Black education in Colombia and Brazil.* La Florida: https://doi.org/10.1080/17442222.2021.1974588.

Stecher, L., & Johansson, M. (2022). Escrituras de viaje a África y memorias de la esclavitud en Dionne Brand y Saidiya Hartmann. *Anclajes, 26(3),* 133-152 DOI: https://doi.org/10.19137/anclajes-2022-2639.

Biodata

Oli Yojaydy Maturana Correa: Magister en Biología Molecular y Biotecnología, Universidad Tecnológica de Pereira; Magister en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Especialista en: Ciencias Biológicas, universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba y en Informática Educativa, universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Licenciada en Biología y Química, universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Grupo de Investigación: Biotecnología y recursos genéticos. Docente de la Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad de Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 269-284
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883631
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Lingüística colonial: opacidades y opresiones articuladas[1]

Colonial linguistic: articulated opacities and oppressions

Juukaaya jukua'ipa jü'yataaya pütchi: jümaülia jee jümalia jütaülüülia

Aldo Ocampo González
https://orcid.org/0000-0002-6654-8269
aldo.ocampo@celei.cl
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Resumen

El presente trabajo analiza los problemas de la imaginación lingüística colonial y su relación con la obstrucción de la naturaleza contingente del propio lenguaje. La colonialidad lingüística es el resultado de un complejo proceso de empobrecimiento existencial y castración de la consciencia a través de la lengua. También, puede ser leída como la articulación de diversos marcos epistemológicos que deben ser descifrados cautelosamente. La colonialidad lingüística no es otra cosa que la negación de la palabra y, por consiguiente, la negación misma de la existencia del otro. En efecto, los lenguajes y sus meta-regímenes discursivos tal como los conocemos, no son más que, complejas formas de imbricación del poder imperial/colonial, es decir, simples invenciones que fueron incapaces de documentar la inmensidad de atributos que definen la propia naturaleza de las lenguas no-euroamericanas.

Palabras clave: colonialismo; invención de las lenguas; lingüística colonial.

Abstract

The present work analyzes the colonial linguistic imagination problems and the relationship with the obstruction of the contingent nature of its own language. The colonial linguistic is the result of an existential impoverishment process complex and castration of the consciousness throw the language. It can be read with the articulation of diversity of epistemological framework that must be carefully deciphered. The linguistic colonial is nothing else than negation of the word and therefore the negation itself of the other. Indeed, the languages and their discursive meta-regimes as we know are nothing more than, complex forms of overlapping of the imperial/ colonial power, that is to say simple inventions that were unable of documenting the immensity of attributes that define the own nature of the non-euro American language.

Keywords: colonialism; language invention, colonial linguistic.

[1] Este artículo se desprende de la estancia de investigación Postdoctoral realizada en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia, sobre "Descolonización del lenguaje y de la lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia", durante el período académico 2022-2023.

Aküjia palitpütchiru'u

A'yatawaawa tüü jünala achikirü tü kasa ekiiru'ukaa juukaaya jukua'ipa jü'yataaya pütchi jümaayale juukaya jukua'ipa jüpütchin. Juukaayayaa jukua'ipa jü'yataaya jüpütchin jia jujuittaaya wanee shukulerayaasü mujaa jee machotüleyaasü jülüjaa aa'in jünain anüikikiika. Eesüsa jia jüpüla jaashaje'ennüin maka jaa'in wanee jütaülüüle maimakuatsü ashajuushi aikale'eruushiipa naka jüpüla aapüna achiki anakaralu'u. Juukayayaa jukua'ipa jü'yataaya pütchi nnojotsü waneein kasa mochoojusalü, jia'ala nnojolüin jamajatüin jümüin tü pütchikaa jümaayale nnojoluukai jamajatuuin tü waneirua. Jamüsa'a, tü anüikiika jümaayale juwala'ata jütsüin jüpütchin maka jaa'in jiraajuin ji'aalayajee jukuaipashaana jünain jaapiraain jütsüin kamüiseyuuin tü koukaayatka, jiaja'a tü ouskawaakat maapüinyaaka jümaiwa juwashirüin jumuloulase nanüikimaajatü, na aashajaaka pütchi yaaje'ewolu.

Pütchi katsüinsükat: oukayayaa, jukuyamala anüikii, juukayayaa jukua'ipa jüyataaya pütchi.

Un territorio de opacidades

La Lingüística colonial es el resultado de profundas conexiones entre el lenguaje, la política y el poder. Es también, una singular forma de asesinato de los múltiples modos existenciales de lo humano, especialmente, de aquellos grupos construidos al margen de la historia. La colonialidad lingüística es el resultado de un complejo proceso de empobrecimiento existencial y castración de la consciencia a través de la lengua. También, puede ser leída como la articulación de diversos marcos epistemológicos que deben ser descifrados cautelosamente. En tal asesinato, subyace una obstrucción significativa que nos informa acerca de cómo han sido producidas las narrativas que cuentan la historia de tales colectividades. Necesitamos aprender a recomponer el material de comprensión ontológico de grupos amalgamados a través de la noción de subalternidad; un concepto interseccional, inconmensurable e inconmensurado. Recordemos que la categoría de subalternidad es profundamente política, carece de rigor teórico. Nos informa acerca de una posición, nunca, de una identidad. En palabras de Spivak (2013), las formas de narrativización de grupos construidos al margen de la historia, no hacen más que, "producir narraciones históricas y explicaciones que transforman el *socius*, sobre el cual se escribe nuestra producción, en fragmentos más o menos continuos y controlables que son legibles. Cómo emergen estas lecturas y cuáles de ellas se sancionan, poseen implicaciones políticas en todos los niveles posibles" (Spivak, 2013, p.57). La otredad opera en muchas ocasiones como parte del disfraz de una historia alternativa que omite la pregunta acerca de cómo debemos reflexionar en nuestra interacción con un grupo determinado. Es esto, lo que marca un *corpus* de posiciones diferentes en relación con la heterogeneidad desigual del ser. Nos encontramos en presencia de una posición de ausencia del agente de la propia existencia, consecuencia de una disyunción para conjugar un yo representativo.

El lenguaje es, por antonomasia, el objeto de estudio de la lingüística, con matices diferenciados en su relación con algunos de sus principales sub-dominios de constitución. Sin embargo, aquello que ha sido oficializado por la Lingüística ortodoxa como 'lengua' y 'lenguaje' no es más que, una invención exclusivamente de los proyectos imperiales/coloniales, algo, que no siempre nos informan acerca de su real naturaleza contingente. Este es un desafío eminentemente ontológico que debemos recuperar. El campo de tensiones en torno a lo que cuenta cómo lenguaje o no, a través de la beca descolonial, examina críticamente los entendimientos que indexa como parte de su centro crítico. Es más, que un conjunto de signos que sirven para etiquetar objetos circundantes en las estructuras del mundo real. En estricto sentido, aquello que conocemos como lenguaje no existe. El lenguaje funciona en términos globales de dominación y opresión, es una de las principales tecnologías de concreción del régimen imperial/colonial que contribuye al empobrecimiento existencial y al control de la subjetividad. El lenguaje como fenómeno colonial, opera controlando el poder psíquico que materializa una práctica comunicativa que impide una comunicación plena entre los colonizados y colonializados.

La colonialidad lingüística no es otra cosa que la negación de la palabra y, por consiguiente, la negación misma de la existencia del otro. Encubre un singular sistema de uso y control de los medios verbales de grupos colonizados. La Lingüística colonial, por su parte, nos informa acerca de la grilla de inteligibilidad que define su campo de objetos que configuran su ordenamiento analítico. Una respuesta apresurada y miope es aquella que sostiene lisa y llanamente que, el español, el inglés, el portugués, el francés, entre otros, son lenguajes imperiales. Si bien, no deja de tener razón, omite el atributo más profundo del argumento, refiero a aquel que nos informa acerca de la manera en la que pensamos acerca de la lengua y promovernos determinados énfasis epistemológicos. Es, en esto, donde reside el poder de la imaginación colonial. La naturaleza de los intercambios en el marco de la colonialidad lingüística promueve una "praxis comunicativa compartida que proporciona el terreno común sobre los que podrían imponerse reclamaciones unilaterales" (Fabián, 1986, p.3). Recordemos que el dominio de los medios verbales fue lo que garantizó el afianzamiento de todas las dimensiones del régimen colonial: lo ideológico, lo económico, lo religioso, lo pedagógico, lo militar, etc. De este modo, el lenguaje puede ser interpretado como una "praxis emergente de controles coloniales tal como fueron impuestos en maneras específicas en medios específicos de comunicación" (Fabián, 1986, p.3). Se trata de poner al descubierto un *corpus* de legados y herencias de pensamiento de la lingüística en zonas geopolíticas fuertemente atravesadas por el empobrecimiento existencial o grupos culturales construidos al margen de la historia para comprender los principales hitos de la historia colonial de la disciplina. ¿Qué continuidades coloniales podemos observar hoy?, ¿qué tiene de descolonial la lingüística hoy?

La colonialidad lingüística nos informa que el dominio disciplinar denominado 'Lingüística' es hija y heredera del imperialismo. Situación similar experimenta la Antropología. Mucho de lo que conocemos como lingüística colonial no es otra cosa que el resultado del binomio 'raza/lenguaje'. La Lingüística y la Antropología son sirvientes del imperialismo. A pesar de ello, la dimensión colonial de la Lingüística no

ha constituido un área de debate en la intimidad del campo. El trabajo de Fabián contribuyó a trazar las primeras descripciones lingüísticas modelizadas por el propio poder colonial. La Lingüística colonial según Makoni y Pennycook (2019) y Duemert y Storch (2021), constituye "un campo interdisciplinario que se dedica al estudio crítico de producción de conocimiento colonial" (p.3). A pesar de estas preocupaciones e insistencias, ha sido casi imposible desalojar sus entendimientos en tono al binomio 'raza/lenguaje'. Lo espinoso de su devenir reside en la imposibilidad misma de alterar el molde proporcionado por la herencia colonial y sus epistemes, atendiendo al tipo de impacto que tal política de producción del conocimiento tiene en nuestros conceptos, debates, perspectivas críticas y proyectos de investigación. Este es un campo que no solo está conformado por discursos, actores y actividades que acontecen a través de prácticas y actuaciones culturales específicas de dominación y opresión, sino que, se aglutinan en torno a un esfuerzo imaginativo por alterar las reglas del juego. A pesar de ello, "el legado colonial se ha mantenido productivo a través de la negación su propia presencia" (Duemert y Storch, 2021, p.3). La Lingüística descolonial es una singular amalgama de diversas epistemes. Estamos en presencia de un desconocido ensamble analítico. Nuestra preocupación acerca de la colonialidad no es un mero capricho académico. Más bien, es un llamamiento que nos invita a aprender a reconocer cómo este fenómeno sigue altamente vigente y resonando a través del tipo de interacciones comunicativas, la naturaleza de las practicas lingüísticas y sus interpretaciones académicas.

El colonialismo en tanto conector mundial es algo intensamente vivo en nuestra vida psíquica, material y relacional. Tanto el 'lugar' de trabajo como el espacio de 'referencialidad de la disciplina' o el *corpus* de atributos que informan sus desempeños epistemológicos, son claves de aprender a descifrar para promover otros desempeños epistemológicos a favor de poblaciones racializadas, oprimidas y en situación de vulnerabilidad. Duemert y Storch (2021), comentan que, las ideologías que posibilitaron la imaginación lingüística en el seno del colonialismo, especialmente, las hegemonías epistémicas no han sido eliminadas y continúan dando forma a sus prácticas de investigación. El problema de la lingüística colonial es el problema del contacto con otros que son, a la vez, como nosotros y no como nosotros. Lo que tenemos que aprender a superar es el 'exceso mimético' (Duemert y Storch, 2021) y el 'mimetismo coercitivo'[2] (Chow, 2006) que afecta a las políticas de representación del Otro en el Sur Global. La primera, es una construcción que sobrerepresenta las posibilidades reales de comprensión ontológicas del Otro. Puede ser leído en términos de un sistema de fetichización ontológica. El mimetismo coercitivo es una modalidad de control analítico que nos informa cómo determinados discursos sobre las diferencias lingüísticas y culturales mantienen en estado de sujeción a determinados grupos. Ambas formas, puntualizan acerca de cómo se continúa imitando y re-presentando las prácticas coloniales dominantes en el estudio ontológico de la lengua. El problema es que, "el colonialismo fue informado por un deseo de reproducir su cultura en las colonias como tantas copias fieles del modelo original" (Duemert y Storch, 2021, p.3).

[2] Esta metáfora explica cómo determinados grupos permanecen fieles al material de comprensión ontológico que los determina. Tal fidelidad se amalgama a través de diversas clases de discursos e instituciones que trabajan para mantener a las personas en determinados perímetros existenciales.

En efecto, el

> […] imperativo mimético del colonialismo es una compulsión por crear similitudes y reprimir las diferencias. El objetivo era establecer una autoridad discursiva sobre los sujetos coloniales y articular otro reconocible, como sujeto de diferencia que es casi lo mismo, pero no bastante (Bhabha 1984: 86, énfasis en el original). Así, en las prácticas de funcionarios coloniales, misioneros y lingüistas tempranos, vemos una forma de mímesis que se resiste a ver y reconocer la alteridad fundamental del otro. En cambio, prácticas y formas de habla desconocidas (sonidos y formas) se vuelven a presentar, y se apropian en géneros y estilos que eran conocidos y cómodos para los exploradores coloniales, funcionarios y misioneros. A través de esta resignificación se crean fantasías de semejanza y comprensión, y se controla al Otro que es absorbido en el propio sistema de pensamiento del colono. En otras palabras, la alteridad es domada y su alteridad inquietante es silenciada. (Duemert y Storch, 2021, p.6)

La mímesis opera en torno a un singular efecto de representación sociopolítica del Otro –este tema fue abordado ampliamente por Spivak (1988) en su polémico ensayo seminal: "¿Puede hablar el subalterno?"–, describiendo su lenguaje en términos de un fenómeno de escasa complejidad, que será descrito por diversos libros elaborados por los lingüistas misioneros. La Lingüística Misionera (LM) documentó atributos de escasa relevancia para comprender la naturaleza contingente de los idiomas de los colonizados. El problema de la gramática es uno de los principales efectos imitativos de orden miméticos. Atributo permeado por la analítica del latín. Es esto, lo que hace que el lenguaje sea algo decodificable. La representación sociopolítica no hace más que reproducir versiones autorizadas de una alteridad lingüística que no se comprende en sus reales posibilidades lingüístico-existenciales. La mimesis no es más que un sistema de re-presentación de la re-presentación. Cada una de estas se encuentran imbricadas con complejas epistemologías coloniales. En ellas, la Lingüística colonial establece múltiples formas de control cognitivo en torno a los elementos definitorios de aquello que cuenta como hechos lingüísticos, lo que impulsa un interés sistemático en la descripción correcta por parte de los expertos capacitados. Esta es la base de los modos de gramática-traducción o la preeminencia de los enfoques descriptivistas de la lengua. Los lingüistas coloniales articularon un marco de artificialidad acerca de lo que cuenta cómo un idioma legítimo por vía de un aparato inventivo. Tales análisis ofrecían una representación mimética del lenguaje del Otro, algo que es construido a su imagen y semejanza, pero, que desconocen profundamente. Lo que los lingüistas coloniales ofrecen como comprensión de los idiomas de los colonizados, no es más que, un marco de artificialidad sobre las coordenadas contingentes de tales lenguas. Son explicaciones que no hablan desde la contingencia misma de la naturaleza de cada lengua. La construcción que ofrecen es solo valida a ojos de sus practicantes euroamericanos. Este es un estudio exclusivamente elusivo occidental. Hasta aquí, los entendimientos de la Lingüística colonial están atravesada por una epistemología de la ignorancia, es algo que oscurece el material ontológico y las posibilidades existenciales de determinados grupos y sus prácticas culturales.

> […] El lenguaje, en su representación colonial, despliega una estética disciplinar y una sensación de dominio, afín a la práctica musical burguesa de ser capaz de tocar una pieza musical difícil en un instrumento. Ser lingüista, es ser capaz de distinguir el sonido del ruido, los garabatos de la escritura, lo bien formado de lo mal formado. El idioma era, y es, una habilidad bien perfeccionada adquirida a través de años de entrenamiento. Sin embargo, y esta es la ironía y la contradicción en la historia de la lingüística colonial, esta habilidad rara vez conducía a una descripción lingüística precisa que fuera inteligible y significativa para los hablantes de la lengua. Más bien, creó textos "ruidosos" de los cuales solo los compañeros lingüistas, o aquellos educados de alguna manera en la práctica lingüística, pueden tener sentido. Las representaciones miméticas de los lingüistas coloniales no sólo eran excesivas, produciendo un sentido de 'hacer creer' (Taussig 1993: 255), pero también creó una nueva y uno mismo en el proceso: el experto, el lingüista bien informado y extremadamente capaz, que es capaz de convertir el ruido en significado para otros europeos, y que crea— paradójicamente—un nuevo tipo de ruido, incomprensible para los hablantes del idioma en el proceso. (Duemert y Storch, 2021, p.10)

Hasta aquí, los entendimientos acerca de la lengua no hacen más que tergiversar las posibilidades reales de acceso a la naturaleza contingente de cada práctica comunicativa, lo que puede ser explicado en términos de regulación fantasmática que operan estableciendo imágenes distorsionadas sobre sus hablantes, dimensiones gramaticales, etc. Los sistemas de documentación impulsados por los lingüistas misioneros contribuyeron a oscurecer la real comprensión de los fenómenos lingüísticos. Este modelo, "se asemeja a un estudio colonial, un mundo donde el otro se pone 'en posición', donde se fija la mirada del observador" (Duemert y Storch, 2021, p.11).

Errores y más errores

La colonialidad está profundamente arraigada en la práctica disciplinaria de la Lingüística. Si bien, existe consenso que, la Lingüística colonial es responsable de promover un *corpus* de entendimientos que niegan el potencial de complejidad de las prácticas lingüísticas de grupos construidos al margen de la historia, convirtiéndolos en objetos delimitados, hiperespecíficados, y ontológicamente normativos, lo que, no hace más que, tributar con los entendimientos de un análisis externalista a las reales posibilidades contingentes de la lengua. El reto que promueve la Lingüística descolonial es, justamente, deshacer las articulaciones que encarnan su fuerza en torno a singulares regímenes meta-discursivos. La Lingüística colonial fundamentó su existencia en torno a la recopilación de listas de palabras, archivos gramaticales y otros elementos que tenían por función, presentar al lenguaje como fenómeno decodificable y delimitado, imponiendo una concepción estrecha acerca de la lengua. Tal analítica opera encubriendo una ideología propiedad del Norte. El trabajo del Lingüista colonial estuvo sujeto preferentemente a escribir, traducir y deducir reglas gramaticales. De este

modo, Duemert y Storch (2021), comentan que, las

> […] ideologías sobre el lenguaje como delimitado, estructurado, codificable, mejorable e, importante y generativo (es decir, un número finito de reglas que puede dar cuenta adecuadamente de un número infinito de oraciones y expresiones) no fueron, sin embargo, compartidas por todos. El proyecto de posicionamiento de las lenguas como artefactos estructurales y textuales, como lenguas nativas, lenguas maternas o, más tarde, lenguas nacionales era, en gran medida, un proyecto de las élites europeas, inherentemente ligado a las nociones de alfabetización y escritura. Sin embargo, la alfabetización viene en muchas formas y no todos estaban familiarizados con las habilidades técnicas de lectura/escritura. (p.14)

La colonialidad lingüística selló las reales vías de acceso a la comprensión de la cultura lingüística de los grupos construidos al margen de la historia, focalizando en un entendimiento acerca de la alfabetización diametralmente diferente a lo que son sus reglas de funcionamiento cultural. Se establece, de este modo, un funcionamiento mental que trabaja en oposición a los criterios de legibilidad de grupos subalternizados. En esta concepción, queda claro que el lenguaje está íntimamente relacionado con la alfabetización y, por consiguiente, establece una complicidad con formas de análisis lingüísticos que no hacen más que, reproducir un sistema ideológico para aproximarnos al funcionamiento del lenguaje.

La subalternización es un proceso sistemático de empobrecimiento existencial, debemos luchar en contra de ella, a objeto de ayudar a tales colectividades a salir de forma estratégica de tal situación. Esta es, el principal, reto político de los educadores en el contexto de la descolonización. La educación lingüística de grupos subalternizados debe abandonar el persistente reduccionismo multiculturalista que sitúa sus problemas exclusivamente en torno a la recuperación de la ancestralidad y de las lenguas indígenas. Si bien, este punto es central, el problema de la colonialidad del lenguaje es mucho más amplio. Implica impulsar un proceso de sabotaje afirmativo sobre una variedad de puntos de vista que sustentan sus entendimientos acerca del lenguaje y sus posibilidades existenciales. No se trata de promover una salida simple y apresurada, ni mucho menos, un efecto de suplementación arbitraria que se rellena con otras ideas. Se trata de ofrecer una crítica a los modos de pensar acerca de la naturaleza misma de los procesos de educación lingüística de grupos que han sido marginados existencialmente a través de su lengua. Tal tensión es mayor: mucho de los problemas que he señalado superficialmente en este trabajo, son cómplices de lo que se interroga. Necesitamos reconocer que, muchos de los problemas que denunciamos forman parte sustantiva de lo mismo. Aquí, la discusión debe centrarse acerca de cómo salir de estos problemas tan arenosos. Este es un propósito deconstructivo: cómo restarle poder a la cuadricula ideológica que sustenta los desarrollos del colonialismo lingüístico. “No sabemos lo suficiente acerca de cómo los hablantes experimentan la documentación de sus idiomas, y cuáles son las reflexiones autocríticas de lingüistas sobre los problemas demasiado común de su propio trabajo, las que, rara vez están disponibles en forma impresa” (Duemert y Storch, 2021, p.17).

Cada uno de estos posicionamientos hacen de la lingüística una praxis inhóspita y estrecha, atravesada por una difícil herencia. Este es un territorio de análisis que se encuentra mediado por un conjunto de prácticas contradictorias, sustentada en diversas clases de binarismos devenidos en generalizaciones parasitarias. La Lingüística descolonial involucra una apertura radical en el estudio del lenguaje. Se trata de consolidar un cambio de paradigma, un nuevo comienzo. “En otras palabras, el estudio del lenguaje nunca fue monolítico y limitado a la disciplina de la lingüística. Sin embargo, este último, a menudo, ha hecho menos que dar la bienvenida a quienes desafiaron sus fundamentos epistemológicos y ontológicos dominantes, acerca de quienes pensaron el lenguaje de manera diferente” (Duemert y Storch, 2021, p.20).

La comprensión de las ideologías lingüísticas participa de la configuración de los regímenes meta-lingüísticos profundamente arraigados en la comprensión cultural del lenguaje. Los regímenes meta-discursivos son cruciales en el estudio de determinadas formas políticas y sociales, participan de los procesos de semiotización social, describe una forma indicial en su expresión más esencial. De este modo, “todos los usuarios del lenguaje y todas las comunidades de habla poseen marcos ideológicos que determinan la elección, evaluación y uso de formas y funciones del lenguaje” (McGroarty, p.99). Los dispositivos de semiotización son claves en la construcción de la realidad social y lingüística, la iconización es lo que garantiza que una idea se consolide de forma homogénea en el *ethos* social. A su vez, tales dispositivos se encuentran íntimamente ligados a la naturaleza de las prácticas lingüísticas de determinados grupos. No es exclusivamente un atributo contingente, sino que, profundamente ligado a la esencia de cada comunidad. Es esto, lo que queda obstruido en las narrativas de grupos construidos al margen de la historia o las dificultades de acceso al material de comprensión ontológico de ellos. En su contraparte lleva a la invisibilización de determinados fenómenos sociolingüísticos.

> […] Todos los que tenían algo de conocimiento podrían presentar este conocimiento como "descubrimiento". Misioneros, administradores y otros funcionarios coloniales que escribieron gramáticas y libros de texto aprendieron sus propias versiones del idioma indígena. Los idiomas locales que aprendieron los misioneros y los administradores coloniales recibieron a veces nombres especiales por parte de las personas colonizadas. (Zimmermann, 2022, p.13)

De hecho, la teoría lingüística ortodoxa se funda en el binomio raza/lenguaje del que proliferan diversas clases de mecanismos de otrificación. Esto define una singular política de producción de la diferencia, un compromiso onto-político de carácter esencialista. El proyecto colonial “está vinculado con la descripción de lenguas no maternas; más importante es que la lingüística que estudia las lenguas de los pueblos colonizados lleva esta impronta de enfoque colonialista” (Zimmermann, 2022, p.13).

Colonización, lengua y opresiones

La colonialidad del lenguaje, del ser y de lo cognitivo son expresiones claves de la privación ontológica sistemática experimentada en diversas escalas por la totalidad de colectivos que integran la exterioridad creada por la modernidad o la unidad relacional de producción de desdenes ontológicos, un sistema que opera invalidando las diversas expresiones de lo humano producidos por tales grupos. Hablamos de la ausencia de pliegues del Otro en el Yo, es decir, un sistema de omisión de la plena existencia del Otro. Las formas de privación ligadas al conocer y al ser –las que posteriormente, se imbrican en el sintagma colonialidad del lenguaje– constituyen a juicio de Santos (2020), una tecnología de regulación de los sistemas-mundo a partir del colonialismo y del patriarcado; dos formas de privación ontológicas que operan juntas para dar paso a una relación alfabética que trabaja subalternizando diversas expresiones lecto-escriturales y orales. Un sistema que trabaja a favor de la silenciosa empresa de jerarquización de lenguas, habilidades cognitivas y lingüístico-comunicativas que refuerzan diversas estrategias de asimilación, jerarquización y control racial. Operatoria clave en las ideologías coloniales modernas de dominación en la que la lengua se convierte en un espacio de conquista.

Pensar en torno a las potencialidades de la descolonización del lenguaje, supone un profundo proceso de restauración ontológica de los procesos de constitución/regulación del lenguaje y sus dimensiones implicadas, las que son, responsables de profundos procesos socioculturales. La descolonización del lenguaje entre sus propósitos, documenta la necesidad de acabar con la línea abismal responsable de múltiples mecanismos de jerarquización y racialización a través de la lengua y, consecuentemente, de las expresiones e identidades culturales de diversas colectividades. Para entender la descolonización del lenguaje es necesario remitirnos al concepto de 'colonialidad' –sistema multiescalar que afecta a las regulaciones micro (las interacciones cotidianas, la micropráctica como denomina Ocampo (2020) y macro (lo estructural)– propuesto por Quijano (1989) y al sintagma propuesto por Veronelli (2015) sobre 'colonialidad del lenguaje', la que en sí misma es, una corriente marginal o subalterna. Los objetos de investigación del lenguaje/de la lingüística perpetúan un sistema de relacionamiento colonial. Lo que a esta empresa le interesa, consiste en develar otros órdenes epistemológicos y otros espacios de significado/significación de la lengua y de sus esquemas de pensamiento. Cada usuario de la lengua organiza su aparato cognitivo a partir de los engranajes de esta, definiendo una singular forma de pensar y actuar en el mundo. Considero este punto importante para develar los agenciamientos lecto-escriturales que son invisibilizados en la escena escolar. Leer es, ante todo, desarrollar otros hábitos de pensamiento o desempeños epistemológicos, es una forma de superar el empobrecimiento existencial. La descolonización apela a la "construcción de una nueva humanidad capaz de escapar a la lógica de la interminable repetición del epistemicidio colonial" (Santos, 2020, p.111). También, puede ser definida como "la búsqueda de una perspectiva liberadora orientada a facilitar la autocomprensión ("vernos con claridad") tras siglos de sumisión, desmembramiento y alienación" (Santos, 2020, p.111).

La descolonización del lenguaje asume la tarea imaginativa de develar la grilla de inteligibilidad de futuros decoloniales alterativos, particularmente, se convierte en una perspectiva para documentar cómo el lenguaje se convierte en un factor alienante y opresivo, una tecnología a favor de diversas clases de frenos al autodesarrollo. La colonialidad del lenguaje es una estrategia de privación de la consciencia individual y social, mientras que, la descolonización del lenguaje busca invertir/desconectar las influencias sobre las que se erige el proyecto lingüístico-cognitivo occidental, es un rechazo afirmativo a la ascendencia lingüístico-colonial. La tarea que asume es el desplazamiento específico de los signos lingüístico-comunicativos heredados por la matriz moderno/colonial de literacidad. La lengua es la superposición de varias estructuras políticas, cognitivas, comunicativas y relacionales que interaccionan en el espacio sociopolítico, esta, también opera como un mecanismo de instrumentalización de la realidad lingüístico-material de cada comunidad y usuario, la que contribuye a la destrucción de las mentes de múltiples colectividades. Cuando la lengua y las habilidades lingüísticas básicas se emplean en esta dirección, refuerzan una racionalidad abismal convirtiendo a determinados grupos en subhumanos. La lengua se utiliza para mantener cautivas las mentes, su subversión habita en las posibilidades de un pensamiento lingüístico fronterizo. Esta es la singularidad epistémica de la descolonización del lenguaje.

Recuperar la naturaleza contingente del lenguaje

Una de las denuncias más importantes efectuadas por la beca descolonial de las Ciencias del Lenguaje, reconoce que, los lenguajes y sus meta-regímenes discursivos tal como los conocemos, no son más que, complejas formas de imbricación del poder imperial/colonial, es decir, simples invenciones que fueron incapaces de documentar la inmensidad de atributos que definen la propia naturaleza de las lenguas no-euroamericanas. Esta sección del argumento, se encuentra en la base de lo que conocemos como los múltiples sesgos sancionados por la Lingüística en sus diversos sub-dominios de comprensión. El problema de la colonialidad del lenguaje no solo se circunscribe al binomio ‘raza/lenguaje’, ni a las posibilidades de negación de la existencia de múltiples grupos a través de la castración de su consciencia, la negación de su naturaleza lingüística y su persistente empobrecimiento existencial. Más bien, el problema reside en aquello que conocemos como desempeño epistemológico, esto es, la forma acerca de cómo pensamos sobre de la lengua. Esta es la herencia material del colonialismo cognitivo grabado en nuestra consciencia.

La interrogante por la descolonización lingüística, no admite otra respuesta que, la recuperación de la dimensión sociopolítica del lenguaje. Si bien, esta busca interrogar desde adentro la edificación metafísica occidental sobre la que se sustentan las Ciencias del Lenguaje, su propósito es más complejo que tal sistema revisionista. Lo que esta persigue es la disposición de una sensibilidad crítica que nos permita discutir seriamente en torno a la naturaleza del lenguaje. Este propósito, ligado a la ontología del lenguaje, busca discutir cómo sus entendimientos toman distancia del material auténtico de comprensión de la lengua y de la textura de la experiencia de determinados

grupos, especialmente, aquellos construidos al margen de la historia. Tal nudo crítico, en parte, subyace al entendimiento que, en cierta medida, La ontología del lenguaje fue modelada en parte por la Lingüística Misionera (LM). Necesitamos aprender a interrogar críticamente las epistemologías y las ontologías sobre las que se sustentan nuestros entendimientos acerca del lenguaje. A través de la Lingüística Misionera (LM) podemos acceder a las rutas de emergencia de diversos idiomas y sus explicaciones asociadas, así como, los entendimientos sobre su dimensión lexical, gramatical, etc., las que son, consecuencias de las intervenciones de los misioneros. Lo que instituyen los lingüistas misioneros es un conjunto de recursos comunicativos llamados lenguas nombradas o descritas a imagen y semejanza de Europa, resultado de una proyección colonial de un concepto occidental sobre una realidad comunicativa que, sin embargo, es radicalmente diferente. Siguiendo a Makoni (2022), se trata de cuestionar los fundamentos mismos de las Ciencias del Lenguaje que ignoran la historia de las prácticas lingüísticas de múltiples colectividades construidas al margen de la historia. "Este enfoque se opone a una concepción plurilingüe o multilingüe que piensa siempre en la lengua en formas discontinuas (dialectos, variedades, vernáculos, etc.)" (Makoni, 2022, s.p.).

La forma colonial e imperial del lenguaje y, en especial, de la lingüística subyace a la forma de pensar sobre el lenguaje y la sociedad,

> […] el aspecto imperial, no es tanto como decir que el inglés es imperialista, el francés es imperialista, el español es imperialista, etc. Ese es un argumento completamente diferente. Mi argumento es que la forma en que se enmarcan los idiomas africanos o la mayoría de los idiomas es en sí misma muy imperialista. Entonces, si ese argumento, que creo que es cierto históricamente, por la forma en que se construyeron, se inventaron, etc. Si ese argumento es correcto, no puede esperar introducir cambios al promover el uso de esos lenguajes en esa forma, porque si promueve su uso en la forma en que se conceptualizan actualmente, solo está siendo imperialista, pero ahora usando marcos locales de lenguaje. (Makoni, 2022, s.p.)

Agrega Makoni (2022), señalando que,

> […] pierde la naturaleza históricamente contingente del lenguaje, porque tendemos a pensar que esta noción de lenguaje es común en todo el mundo, cuando la visión saussuriana es en realidad una visión del lenguaje que es producto de un clima histórico e intelectual muy específico. Luego, posteriormente, esta visión intelectual se propaga y da la impresión de que se vuelve universal, pero se origina en una localidad histórica muy específica. Si estas circunstancias fueran diferentes como en mi ejemplo, si Saussure hubiera sido un africano que creció en Malí, apuesto a que nuestra noción en la discusión sobre el lenguaje sería diferente.

¿Invención de los lenguajes?

Una de las contribuciones centrales del pensamiento de Makoni y Pennycook (2019), consiste en reconocer que, el carácter de las lenguas y de los idiomas y sus respectivos meta-lenguajes, no son más que, invenciones propias de los proyectos imperiales/coloniales. Las historias dispersas en el Asia, África, América y Oceanía son bien documentadas en torno a las invenciones lingüísticas, una unidad de análisis que desafía la visión diacrónica ligada al estudio del lenguaje en la lingüística *saussureana*. El propósito de Makoni y Pennycook (2019), consiste en proponer una historia alternativa sobre los idiomas y sus concepciones subyacentes. Toma distancia de una simple progresión lineal en la evolución y cambio de las lenguas. Se trata entonces, de rescatar una multiplicidad de temporalidades y de sistemas de interrreferenciación entrecruzados. Tal proceso inventivo toca las múltiples dimensiones de análisis implicadas en diversas clases de construcciones lingüísticas. Desde la perspectiva de Makoni y Pennycook (2019), todas las lenguas son complejas construcciones sociales, se trata de ir más allá de los criterios lingüísticos obvios para justificar una analítica y sus criterios de existencia. Su interés se posiciona en torno a la comprensión de los procesos sociales y semióticos que forman parte de su construcción. Es, juntamente, esto, lo que está a la base de las ideologías coloniales, las que se ven fortalecidas a través de los programas de alfabetización. Es a través de ella, que el poder colonial se afianza en la trama subjetiva, relacional y ontológica de cada grupo cultural. Los procesos semióticos nos informan acerca de un conjunto de procesos acerca de cómo

> […] se realizan diversas prácticas lingüísticas invisible (borrado), la proyección de un nivel de diferenciación sobre otro (recursividad fractal) y la transformación de la relación de signo entre rasgos lingüísticos y las imágenes sociales con las que se vinculan (iconización). Estos diferentes procesos sociales y semióticos interactúan en formas complejas, de modo que el nacionalismo, por ejemplo, genera iconización y recursividad fractal, que a su vez generan más nacionalismo como parte de un proceso de homogeneización ideológica. (Makoni y Pennicook, 2019, p.2)

Parte del sesgo occidental que describe Mufwene (2021), sobre los análisis lingüísticos se fundamentan en lo que conocemos cómo procesos de descripción lingüística, una modalidad interpretativa que nos informa acerca de cómo fueron clasificadas, mapeadas y formuladas determinadas explicaciones en torno a singulares lenguas. Gran parte de su aparataje gramatical fue influenciado por ideologías raciales. A ello, se suma la ideología de las lenguas como categorías separadas y enumeradas. Esta es la base de lo que conocemos como lingüística segregacional. Su postulado fundamental, sostiene que, las lenguas están integradas por identidades que corresponden a una determinada especie. Es una explicación de carácter esencialista. En efecto, "la enumerabilidad del lenguaje debe entenderse como parte de un proyecto más amplio de 'gubernamentalidad', parte de un eurocentrismo cultural que "implacablemente codificaba y observaba todo acerca de lo no-europeo, de manera tan minuciosa y detallada que no deja ningún elemento sin tocar, ninguna cultura sin estudiar" (Makoni y Pennycook, 2019, p.3). Otra dimensión que justifica parte del

argumento inventivo de las lenguas, reside en los regímenes meta-discursivos sobre los que se sustenta cada idioma. Para Makoni y Pennycook (2019), estos, no son más que singulares modalidades representativas del lenguaje de cada comunidad, que, junto con las formas materiales de la lengua, forman lo que se conoce como acción social de la lengua, lo que desempeñan un papel importante en el ejercicio del poder político y social. ¿Qué son los regímenes meta-discursivos? En palabras de Makoni y Pennycook (2019), corresponden a una visión generalizada del lenguaje, es, también, aquello que posibilita la emisión de textos autónomos –textos elaborados con cantidades escasas de información contextual–. Los regímenes meta-discursivos asumen una concepción no-materialista del lenguaje, reconociendo que, este, nunca puede ser definido como una entidad previamente definida –tal como sostenía la lingüística misionera–. Los lenguajes son, siempre, construcciones políticas, culturales y sociales y, en ocasiones, articulaciones de singulares movimientos sociales.

Las invenciones lingüísticas determinan el tipo de énfasis interpretativo de los entendimientos sobre una determina lengua, especialmente, inciden en el diseño de políticas y educación lingüística. De este modo,

> […] Necesitamos reconstituir los lenguajes, un proceso que puede implicar tanto tomar conciencia de la historia de la construcción de los lenguajes, y repensar las formas en que miramos en las lenguas y su relación con la identidad y la ubicación geográfica, por lo que vayamos más allá de las nociones de territorialización lingüística en las que la lengua está ligada a un espacio geográfico. (Makoni y Pennicook, 2019, p.6)

El llamamiento efectuado por Makoni y Pennicook (2019), no es otro que, crear condiciones para que represar el lenguaje pueda responder a los múltiples problemas de grupos atravesados por alguna situación de vulnerabilidad. No se trata de circunscribir el problema exclusivamente a grupos indigenistas y, con ello, incurrir en la sobresaturación del multiculturalismo lingüístico de carácter liberal. Se trata de re-pensar el lenguaje para abrirnos a la recomposición ontológica de su naturaleza contingente. La invención de las lenguas y sus meta-regímenes discursivos se ubican dentro de una profunda tradición histórico-filosófica, en términos epistemológicos analiza cómo gran parte de los entendimientos articulados por la Lingüística y sus diversos subdominios han sido ensamblados con categorías eurocéntricas. Estamos en presencia de un "concepto de invención que es relevante tanto para la cultura colonial como para la contemporánea y los contextos metropolitanos poscoloniales" (Makoni y Pennycook, 2019, p.5). En tanto ámbito de interés de la Lingüística colonial, esta, reproduce un compromiso con un sistema de objetualización de los idiomas y sus conocimientos culturales, lo que conduce a una pragmática epistemológica de abyección, que objetualiza, codifica y fetichiza las posibilidades culturales de determinados grupos. La objetualización es clave en la imaginación cultural y en la regulación ontológica cultural, pues, posibilita un entendimiento acerca de tales grupos a imagen y semejanza del colonizador, determinando cómo debiese ser esa lengua. Es la construcción de la historia de la lengua de los otros para ellos. "Cuando hablamos de la invención de los lenguajes, estamos viendo la construcción de historias lineales

que implica orígenes particulares; no estamos sugiriendo que el uso del lenguaje en sí sea todo menos dinámico y cambiante" (Makoni y Pennycook, 2019, p.6). Muchas de las descripciones que sustentan el estudio de las lenguas a través de la Lingüística Misionera (LM), son el resultado de habilidades lingüísticas inadecuadas para interpretar tales fenómenos. No son más que, fenómenos interpretados con los supuestos de la Lingüística eurocéntrica. Lo que la Lingüística Misionera (LM) ofrecía no era más que, una descripción interlingüística fundamentada en interlenguas europeas. Esto no es más que, el resultado de los patrones de configuración de una lengua. "Los colonizadores europeos se inventaron a sí mismos y a otros en un proceso de relación recíproca" (Makoni y Pennycook, 2019, p.8).

La invención es una forma específica de imaginar el lenguaje, la que es parte de un aparato ideológico más específico. Son los meta-regímenes del pensamiento eurocentrado los que determinaron los criterios de interpretación de las lenguas de los colonizados, lo que inhabilita promover un concepto más amplio sobre las lenguas. Es más, muchos de los nombres de los idiomas no-europeos han sido inventados por los analistas del lenguaje europeos. El problema es que los lenguajes preexistían a la nominación de los objetos aportados por tales grupos de lingüistas, "llama performativamente a los lenguajes a la existencia" (Makoni y Pennycook, 2019, p.10). Esta práctica dio paso a una "ideología de las lenguas como objetos separados y autónomos en el mundo, cosas que podrían ser clasificadas, arregladas y desplegadas como medios de intercambio" (Makoni y Pennycook, 2019, p.11).

La desinvención es su principal reto. Como tal, constituye uno de los principales puntos de arranque de la 'beca' descolonial de las Ciencias del Lenguaje, esta, no solo pretende analizar por distancia crítica la matriz epistemológica colonial del lenguaje. Más bien, promueve un sistema de intimidad crítica, un complejo edificador que promueve un conjunto de desempeños epistemológicos que nos invitan a analizar las prácticas lingüísticas y sus interacciones comunicativas en su inmensidad. Es una invitación para adentrarnos en la heterogeneidad de la naturaleza sociopolítica y contingente del lenguaje. Necesitamos consolidar un sistema de interrupción del conocimiento, algo que nos permita desvincularnos y luego volver a vincularnos a su constelación de fenómenos. Tal vez, sea muy espinoso descolonizar la Lingüística en su totalidad. No obstante, es altamente resonante crear espacios donde podamos hacer un trabajo descolonial. Una de las tareas críticas más apremiantes que enfrenta la lingüística descolonial consiste en reconocer que algunos imperios fueron asociados a la producción de lenguajes específicos. Sin embargo, el principal problema del imperialismo y del colonialismo lingüístico consiste en la manera de pensar y enmarcar nuestros entendimientos acerca del lenguaje.

Referencias bibliográficas

Chow. R. (2006). *The Age of the World Target*. New York: Duke University Press

Deumert, A. & Storch, A. (Edit.). *Colonial and Decolonial Linguistics*. (pp.289-300). Oxford: Oxford Scholarship.

Fabián, J. (1986). *Language and power colonial*. Los Ángeles: University of California Press.

Makoni, S. (2022). Interview. Pour une nouvelle ontologie du langage. Entrevista realizada por CANNUT, Cécile. y GUELLOUZ, Mariem. *Semen*, 50 (2).

Mufwene, S. (2021). "Decolonial linguistics as paradigm shift: Acommentary"; en: Deumert, A. & Storch, A. (Edit.). *Colonial and Decolonial Linguistics*. (pp.289-300). Oxford: Oxford Scholarship.

McGroarty, M. (2008). "The Political Matrix of Linguistic Ideologies", en: Spolsky, B & Hult, F. (Edits). *The Handbook of Educational Linguistics*. (pp.98-136). Oxford: Blackwell Publishing.

Ocampo, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 27(13), 18-54.

Pennycook, A. & Makoni, S. (2019). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. London: Routledge.

Quijano, A. (1989). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 29, 11-20.

Santos, B. de Sousa. (2020). *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado el 10 de marzo de 2023 de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf

Spivak, G. (2013). *An Aesthetic education in the era of Globalization*. New York: University Columbia Press.

Veronelli, G. (2015). *The coloniality of language: race, expressivity, power, and the darker side of modernity*. Recuperado el 03 de marzo de 2023 de: http://sites.cortland.edu/wagadu/wp-content/uploads/sites/3/2015/07/5-FIVE-Veronelli.pdf

Zimmermann, K. (2022). *The Colonial Impact on the Linguistics of Native American Languages*. Recuperado el 28 de febrero de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/364317449_EL_IMPACTO_COLONIAL_EN_LA_LINGUISTICA_DE_LAS_LENGUAS_INDIGENAS_DE_AMERICA_The_Colonial_Impact_on_the_Linguistics_of_Native_American_Languages

Biodata

Aldo Ocampo González: Post-doctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Brasil. Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación. Máster en Política Educativa. Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España). Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Director del Grupo de Investigación Latinoamericano sobre Educación Inclusiva (GILEI). Profesor de Postgrado (Postdoctorado, Doctorado y Maestría) en diversas universidades de Latinoamérica.

Entretextos - Artículos/Articles/Pütchi
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 285-306
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883648
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

El trabajo y la tecnología en la cuarta revolución industrial. Un reto para la educación y la economía en un mundo en post pandemia

Work and technology in the fourth industrial revolution. A challenge for education and the economy in a post-pandemic world

A'yatawaakaa jee tü kachuweera julu'ujeejatka pienchi jukuyamajaayaka kasa akaletsejütka, wanee eejirawaa jüpüla ekirajawaa jee ale'ewojotü julu'u mmapa'a juchikua alechee

Carlos Busón Buesa
https://orcid.org/0000-0002-1446-2252
cbuson@gmail.com
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / FUNDECT/CNPq, Brasil

Katherin Pérez Mendoza
https://orcid.org/0000-0001-6574-1959
kperezm@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Mónica Cristina Pineda Arroyo
https://orcid.org/0000-0002-8108-3180
mcpineda@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

Resumen

El propósito, es indagar acerca de la cuarta revolución industrial y su impacto en la sociedad actual latinoamericana a partir de un texto escrito por el economista Klaus Schwab en 2016. El estudio se realizó mediante una investigación lexicométrica, por medio del software de análisis textual IRaMuTeQ, de la obra de Schwab, y de diversos documentos técnicos publicados por organismos internacionales que buscan determinar la realidad tecnológica en el continente. Dichas técnicas que antes eran vistas como lujo para pocos, se ha convertido en una referencia en todos los ámbitos de la sociedad, los mercados y la industria dependen de ello. Asimismo, revisamos algunos aspectos en un pequeño marco teórico sobre el estado del arte, la importancia de la formación, su evolución en el tiempo y su papel como herramienta de cambio presente. Con todo ello se determinó la importancia de la obra de Klaus Schwab en el ámbito laboral actual.

Palabras clave: educación, economía, mundo del trabajo, tecnología.

Abstract

The purpose of this work is to analyze the fourth industrial revolution and its impact on current Latin American society based on a text published by the economist Klaus Schwab in 2016. The study was carried out through a lexicometric analysis, using the IRaMuTeQ textual analysis software, from the work of Schwab, and from various technical documents published by international organizations that seek to analyze the technological reality on the continent. The technology that was previously seen as a luxury for few, has become a reference in all areas of society, markets and industry depend on it. Likewise, we review some aspects in a small theoretical framework on the state of the art, the importance of training, its evolution over time and its role as a tool for present change. With this we were able to determine the importance of the work of Klaus Schwab in the current technological field.

Keywords: education, economy, world of work, technology.

Aküjia palitpütchiru'u

Jüchejaaka a'u, jiaja'a asakiraa jüchikua pienchi jukuyamajaayakat kasa akaletsejütka jee jujunainkua mmatu'upüna moulu yaa juu'u mma yaajiraaka wamaa julu'ujee wanee ashajalaa nukuyamala Klaus Schwab münakai ju'utpüna juya 2016. A'yatawaaka ojuitüsü jünainjee wanee achejaalaa mochoojusalü jeetkuolujutu, jükajee kachuweera anaajalee ashajuushi kasinyaraatsekaa IRaMuTeQ nü'yataala Schwab, ka'amüintataka mainmaputsu a'yataala awalakajuushirüpa jutuma laülaapia wattaje'ewolii achejaaka shiimainre tü kachuweeralu'uipaka mmatu'upüna. Akua'ipaka ennamuuka maka jaa'in wanee washiraa natuma palitshii paala, joolu'u jüpülaipa jüpüshuwa'aya a'yatawaa atumaa, oikaleeka jee akaletsejütka kacheujaalasü namüin. Anuujasa jiaya'a, weirakaain julu'ujee wanee matsasü ashajalaa jamüin jüchikua, jücheujaale jüpüla ekirajaa, jukua'ipa julu'u ka'ikaa jee jukua'ipa makain müin a'yataayapuleein jaa'in mo'utpüna. Juka jüpüshuwa'aya e'iyalaasü cheujaain nü'yataala Klaus Schwab julu'u yanamaaka mo'upüna.

Pütchi katsüinsükat: ekirajawaa, akaletsejütka, juumain a'yatawaa, kachuweeralu'u.

Introducción

En 1999, los autores Larry Downes y Chunka Mui, publicaron su obra "*Estrategias digitales para controlar el mercado*" donde ya afirmaban que vivíamos en una época de "ansiedad digital" y atribuían que "*los principales culpables son las fuerzas de ruptura que llamamos aplicaciones asesinas: nuevos productos y servicios de tecnología informática que cambian las reglas del juego para muchos, incluso para aquellos que no están ni remotamente conectados con los mercados para los cuales estaban destinados esos productos. Nuevos asesinos aparecen todo el tiempo, cada vez con mayor frecuencia*" (Downes & Mui, 1999, p. 31). Dichas palabras comentadas a finales del siglo pasado preveían, de alguna forma, el enorme impacto que la digitalización tendría en la sociedad actual. La pandemia del Covid-19 demostró de forma irrefutable que muchos de los viejos paradigmas y desconfianzas sobre un mundo digital, especialmente en la educación a distancia, cayeron por tierra. Comprar en línea o asistir mediante una videoconferencia a un aula

en cualquier parte del mundo es una realidad, que cualquiera con una conexión a internet y un teléfono inteligente lo puede realizar.

En este breve trabajo, pretendemos aproximarnos a los impactos de esta forma de entender la nueva sociedad, a través de la obra "*La cuarta revolución industrial*" publicada en 2016 por el economista y empresario alemán Klaus Schwab, conocido principalmente por ser uno de los fundadores del Foro Económico Mundial (IMF) o Foro de Davos. En esta obra ya nos adelantaba algunas de las tecnologías que vendrían a imponerse en los mercados y en la sociedad como un todo.

En este sentido, si queremos plantear una propuesta educativa ajustada a las realidades, debemos tener en cuenta la íntima relación que existe entre el mundo del trabajo, la tecnología y la educación, tres variables están íntimamente relacionadas, con dependencias una de la otra; por lo tanto, conocerlas permitirá definir mejor nuestros objetivos y diseñar sistemas educativos flexibles que permitan enseñar a absorber los permanentes cambios de una sociedad que no se detiene. El mundo del trabajo se encuentra en constante cambio mientras que las propuestas educativas aún se encuentran ancladas en el siglo XIX para una revolución que dejó de existir hace tiempo.

No es ningún secreto la insistencia en desarrollar objetivos, recomendaciones, publicación de informes, y evaluaciones de diversos organismos, como pudieran ser la Unión Europea, la CEPAL, el BID, el FMI, la OCDE, la UNESCO, etc.; todas estas instituciones instan a cambios urgentes en los modelos educativos vigentes, adaptándolos lo más rápidamente posible a las nuevas necesidades de la sociedad. Por ejemplo, se insiste en potenciar el desarrollo de competencias digitales desde la década de los 90 del siglo pasado, hecho íntimamente relacionado con la nueva "*economía del conocimiento*", la cual depende cada vez más de la robótica, los algoritmos y de la Inteligencia artificial (IA) como motores fundamentales de su fuerza, que a su vez, derivan de la "*sociedad del conocimiento*", donde es la propia sociedad, a través de las redes sociales y otros mecanismos de captura de datos, que aporta las informaciones y datos de los usuarios, siendo estos luego transformados en conocimiento con valor digital agregado. El valor de la información, con la que se cotizan en los mercados las grandes empresas tecnológicas, es derivado de los conocimientos aportados por los propios usuarios. En este sentido, son necesarios trabajadores preparados para esta nueva economía. Tal y como la UNESCO recomienda cuando afirma:

> La economía del conocimiento describe una etapa particular del desarrollo del sistema capitalista, basada en el conocimiento, que sucede a una fase de acumulación del capital físico (...) La economía del conocimiento pone de manifiesto la complementariedad estructural y tecnológica que existe entre las nuevas posibilidades de codificación, acopio y transmisión de la información facilitadas por las nuevas tecnologías, el capital humano de los trabajadores que pueden utilizarlas y una organización "reactiva" de la empresa –gracias a los avances de la gestión del conocimiento– que permite la explotación más amplia posible del potencial de productividad (...) La economía del conocimiento ha

> puesto muy alto el obstáculo que los países en desarrollo tienen que franquear para "alcanzar" a los países más adelantados. (UNESCO, 2005, p. 50)

Una década y media después las peticiones siguen siendo las mismas, muchas empresas aún no se han ajustado a las necesidades y demandas por la creciente digitalización de los mercados. Hay países que están inmersos en una intensa digitalización mientras otros siguen anclados en viejos sistemas en desuso y fuera de lugar en la actual economía. Como si fueran civilizaciones paralelas en un mundo lleno de muros y barreras que impiden a las personas conectarse entre sí, los menos formados son siempre los excluidos de las sociedades más avanzadas. Mientras el capital humano más valioso, el más formado, el mejor preparado, es apartado de su sociedad de origen e incorporado a esos nuevos edenes digitales; se produce como en el pasado un nuevo saqueo colonial, esta vez de recursos humanos.

Marco teórico

Analicemos un poco más la relación educación/trabajo y su relación con las TIC. A través de los siglos, el ser humano desarrolló trabajos adaptados a su tiempo, nuestros genios del pasado desarrollaron tecnologías cada vez más eficientes, la selección de semillas o una mejor forma de astillar una piedra, marcaron la diferencia, así como la alfarería que era una industria esencial y altamente tecnológica hace 2000 años, hoy en día se encuentra únicamente restringida al ámbito artesanal. Miles y miles de diferentes trabajos se crearon y desaparecieron a medida que la sociedad lo requería, un dato que permite observar esto es que, a finales del siglo pasado la agricultura representaba el 90% de la economía mundial y hoy está relegada a tan sólo un 3%.

Trabajar y vivir en la sociedad del conocimiento, es vivir en un mundo hiperacelerado. Algunos informes de la Unión Europea consideran que, en diez años, el 80% de la tecnología que usamos en la actualidad se habrá quedado obsoleta. Al mismo tiempo, el 80% de la mano de obra trabajará basándose en los conocimientos adquiridos al menos 10 años antes. El desgaste y la frustración de los trabajadores del mundo digital es algo presente, ponerse al día requiere un aprendizaje continuo; nuevos términos y conceptos exigen que los sistemas educativos se adapten a estas nuevas necesidades. La inteligencia artificial (IA), una serie de algoritmos que cumplen funciones concretas, cada vez más está sustituyendo a los trabajadores humanos por máquinas. Según el informe anual, "*El futuro del trabajo"* (*World Economic Forum, 2020),* que mapea los empleos y las habilidades requeridas para el futuro próximo; estas habilidades serán muy diferentes de las ofrecidas por los actuales sistemas de enseñanza. Dicho organismo prevé que, hasta 2025, la automatización irá a eliminar 85 millones de empleos en todo el mundo, mientras que, la nueva división de trabajo entre maquinas, algoritmos y humanos iría a crear 97 millones de trabajos. Las preguntas que nos podemos hacer en este punto son ¿Hasta qué punto la población, sobre todo la académica, está suficientemente preparada ante estos desafíos, los trabajadores substituidos están formados para los nuevos cambios requeridos?, ¿La población académica preparada por las instituciones educativas en La Guajira puede

suplir las nuevas necesidades del mercado laboral?, ¿Cuántos empleos han desaparecido gracias a la pandemia del Covid-19 y no se han vuelto a crear?

Como podemos observar, esto requiere la adaptación de la educación a los nuevos modelos económicos, lo que sin duda puede aumentar aún más la brecha entre países ricos, de aquellos que están en los permanentes caminos de las vías de desarrollo, y aquellos, que por el momento se encuentran por debajo de los umbrales de pobreza extrema. Así como también, generar dichas brechas dentro de las sociedades desarrolladas, si los estudiantes no tienen las oportunidades de beneficiarse de ellas, quedarán relegados permanentemente a puestos de baja cualificación. La robotización y la substitución de algoritmos por personas son la pauta vigente en todas las sociedades; sean estas avanzadas o no.

Muchas tecnologías, hoy consideradas ‘modernas’, desaparecerán por la aparición de otras nuevas, que las desplazarán irremediablemente al olvido. Como citábamos al principio, Larry Downes y Chunka Mui (1999) denominan estas tecnologías *Aplicaciones Asesinas* (Killer Applications), éstas son capaces de transformar los sistemas productivos y con ellos los sistemas de trabajo, de forma drástica en muy poco tiempo. La *uberización* de los trabajos es una realidad presente, así como otros servicios que también hacen parte de esos cambios, los cuáles, están llegando uno tras otro a nuestra sociedad que los asimila sin comprender lo que realmente representan. Es muy importante enseñar a los futuros trabajadores la necesidad de estar conscientes de los cambios tecnológicos, ya que marcan la pauta de los posibles cambios en los puestos de trabajo, algunos economistas consideran que el “desempleo tecnológico” será una realidad en un mundo cada vez más dependiente de la tecnología. Depender tan sólo de una tecnología conlleva sus riesgos, al igual que las especies especialistas, en épocas de grandes cambios en su entorno pueden verse abocadas a la extinción. Actualmente se están viendo en los grandes almacenes de logística a los robots controlados por IA que son capaces de realizar por sí mismos funciones extremadamente complejas, dispensando totalmente al trabajador humano. Los humanos ya no son necesarios en muchas factorías, basta ver los almacenes de Amazon o una fábrica de Tesla.

Se hace urgente un nuevo contrato social que dé cabida a una población cada vez más necesitada y sin posibilidades de incorporarse al mercado laboral. ¿A qué se dedicarán los trabajadores humanos del futuro cuando los algoritmos y robots hayan conquistado todos los procesos productivos?

Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que las formas de trabajo de este nuevo siglo no van a ser las mismas que teníamos hasta ahora, y que esto va a afectar de manera notable a toda la sociedad que nos rodea, debemos aprender a reconocer estos cambios ya que de una manera u otra nos afectarán en un futuro no muy lejano.

La Unión Europea lleva muchos años insistiendo en la necesidad de una adaptación de la educación ante las TIC, en un documento de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, ya en el año 2000 *“Concebir la educación del futuro - Promover la*

innovación con las nuevas tecnologías"[1] destacaba la importancia de la producción de materiales adaptados a estos entornos. Ahora apuesta por la Transformación digital: importancia, beneficios y políticas europeas

> La transformación digital es una de las prioridades de la Unión Europea. El Parlamento Europeo trabaja para darle forma a las políticas que reforzarán la respuesta de Europa a las nuevas tecnologías y ayudarán a crear nuevas oportunidades para las empresas y los negocios. Otros de sus objetivos es apoyar la educación digital, ofrecer formación a los trabajadores y digitalizar los servicios públicos, a la vez que se respetan los derechos y valores fundamentales. Además, contribuirán a la transición ecológica europea y la neutralidad climática en 2050 [2].

Es indudable, que unos años después las TIC afectan a todos los niveles de la sociedad, la educativa, la profesional, el ocio, incluso la vida privada. Es esencial, por lo tanto, analizar y anticipar sus consecuencias en la educación.

La llegada de la tecnología al medio educativo antes estaba limitada a una cuestión de equipamiento, esto ya no es un problema, se disponen de los medios técnicos necesarios. Ahora, lo que es indispensable desarrollar son los métodos para usar dichas tecnologías, el problema actual ya no son los medios, es una cuestión de métodos de enseñanza, y para ello hay que formar a los docentes. Esteve es claro al afirmar:

> Si nuestra sociedad y nuestro sistema productivo esperan que el sistema educativo asuma una importante responsabilidad en el enfrentamiento de nuevos problemas sociales que surgen inesperadamente, es necesario mantener unas estructuras de reciclaje profesional efectivas capaces de aportar a los profesores nuevas herramientas metodológicas y nuevos enfoques de su trabajo con los que hacer frente a los nuevos retos que aún supondrá el desarrollo de la tercera revolución educativa. (Esteve, J., 2003, p. 232)

Echeverría (2010) se refiere a interacción entre la educación y las TIC planteando una serie de cuestiones que creemos son fundamentales para entender las complejas relaciones entre el mundo digital y el real.

> 1). "Las TIC no son un simple instrumento para comunicarse o acceder a la información, sino que generan un nuevo espacio social, en el que pueden desarrollarse las más diversas formas de relación entre los seres humanos, incluyendo los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, si bien en un espacio con una estructura reticular y distal, muy distinta a la topología habitual de los centros educativos".

---

[1] EUROPA (2000). Informe de la comisión al Consejo y al Parlamento europeo. Concebir la educación del futuro promover la innovación con las nuevas tecnologías. Parlamento Europeo. Bruselas, 27.1.2000. - Consultado el 22-01-2011, en Internet <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/rapes.pdf>

[2] EUROPA (2022). Transformación digital: importancia, beneficios y políticas europeas. Parlamento Europeo (2022) 22-04-2021 - Consultado el 22-01-2011, en Internet <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20210414STO02010/transformacion-digital-importancia-beneficios-y-politicas-europeas>

2). “El tercer entorno se superpone a los dos grandes espacios donde se ha desarrollado la vida de los seres humanos, el campo y la ciudad. Designaremos el E1 a los diversos espacios rurales, el E2 a los espacios urbanos y el E3 al nuevo espacio social posibilitado por las TIC”.

3). “El tercer entorno posee una estructura físico-matemática muy distinta a la de los otros dos entornos: es distal, reticular, electrónico, digital, representacional, multicrónico, transterritorial, bisensorial, asentado en el aire, inestable, etc. Quien quiera cosas en espacio electrónico ha de adaptarse a dicha estructura y adquirir nuevos conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan actuar a distancia, en red y operando con representaciones digitalizadas de objetos y personas”. (pp. 78-79)

El tercer entorno que propone Echeverría es una realidad tangible. Es indudable, que será necesario adaptar a los futuros ciudadanos a estos nuevos ambientes, existe una voluntad por parte de Europa que visa ello, se han realizado diversos planes de trabajo conocidos como eEurope (2002, 2005, 2010, 2020) cada uno buscando adaptar la sociedad europea a estos nuevos retos.

El avance de las TIC está permitiendo desarrollar las bases de lo que se constituirá, en un futuro próximo, en una nueva forma de trabajar, y que supondrá cambios radicales en los métodos de trabajo y la sociedad, en la nueva era de la información.

En muchos puestos de trabajo futuros se utilizarán técnicas todavía incipientes y se exigirá un nivel de competencia técnica difícilmente imaginable hoy. Muchas calificaciones específicas se adquieren en el propio lugar de trabajo, ya sea mediante planes de formación organizados por el empleador o bien aprendiendo de sus colegas, pero los empleadores exigirán cada vez más de quienes soliciten un empleo que dominen una amplia gama de competencias. Por ejemplo, el Foro Económico Mundial recomienda desarrollar aquellas relacionadas con el pensamiento analítico, la resolución de problemas complejos y la creatividad, entre otras tantas.

La clave de este planteamiento es reforzar de manera permanente la empleabilidad de la población activa mediante la formación, factor importante a la hora de reincorporarse al mercado de trabajo. Después de la pandemia de covid-19 se han impuesto cada vez más los modelos de trabajos híbridos. La ubicuidad del trabajo, es decir, poder realizarlo desde cualquier lugar, será una de las pautas.

A medida que las empresas multipliquen sus contratos de trabajo, cada vez más flexibles, están reduciendo los niveles de estabilidad del empleo con el fin de ajustarse con rapidez a los cambios de la demanda de mano de obra y las tendencias de los mercados globalizados, el riesgo asociado es que la motivación para invertir en la formación de una plantilla principal podría reducirse en lugar de aumentar.

Es muy posible que, la formación dispensada en la propia empresa no baste para atender a las necesidades de los futuros trabajadores, la formación continua y ubicua será una realidad. Las estructuras del empleo en muchas empresas relacionadas con las nuevas tecnologías consisten en un núcleo cada vez más reducido de personal permanente o, por lo menos, de larga permanencia en la empresa; y en una proporción

creciente de trabajadores ocasionales ocupados a tiempo parcial, temporalmente o para una tarea concreta.

Para hacernos una idea de lo que representa esto en El Consejo Europeo de Lisboa, realizado en el 2000, en el que ya se destacaba la necesidad de adaptar los sistemas de educación y formación europeos tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo, e instó a todos los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión Europea, a alcanzar un aumento anual considerable de la inversión per cápita en recursos humanos. Pasados varios años se comprueba que muchas preocupaciones permanecen aún hoy vigentes.

El documento *i2010 – Una sociedad de la información europea para el crecimiento y el empleo*[3], elaborado por la Comisión Europea se propone objetivos que eran:

> 1) la construcción de un Espacio Único Europeo de la Información que promueva un mercado interior abierto y competitivo para la sociedad de la información y los medios de comunicación, y asimismo que ofrezca comunicaciones de banda ancha asequibles y seguras, contenidos ricos y diversificados y servicios digitales;
>
> 2) el refuerzo de la innovación y la inversión en la investigación sobre las TIC con el fin de fomentar el crecimiento y la creación de más empleos y de más calidad. La iniciativa i2010 luchará activamente por reducir los obstáculos que se interponen entre los resultados de la investigación y los beneficios económicos. Por ello, la Comisión propondrá un aumento del 80% en el apoyo comunitario a la investigación sobre TIC para el 2010 e invitará a los Estados miembros a hacer lo propio;
>
> 3) el logro de una sociedad europea de la información basada en la inclusión que fomenta el crecimiento y el empleo de una manera coherente con el desarrollo sostenible y que da la prioridad a la mejora de los servicios públicos y de la calidad de vida.

Una década después tenemos la estrategia "*Europa 2020 European Economic and Social Committee*"[4] como instrumentos de cohesión e integración en época de crisis. ¿Utopía o realidad? La reciente propuesta de la Comisión Europea Next Generation EU incluye un nuevo Fondo de Reconstrucción. Países como España actúan en la urgencia de articular una España Digital 2025: una Agenda actualizada que impulse la Transformación Digital de España como una de las palancas fundamentales para relanzar el crecimiento económico, la reducción de la desigualdad, el aumento de la productividad, y el aprovechamiento de todas las oportunidades que brindan estas nuevas tecnologías (Gobierno de España, 2020, p.7).

---

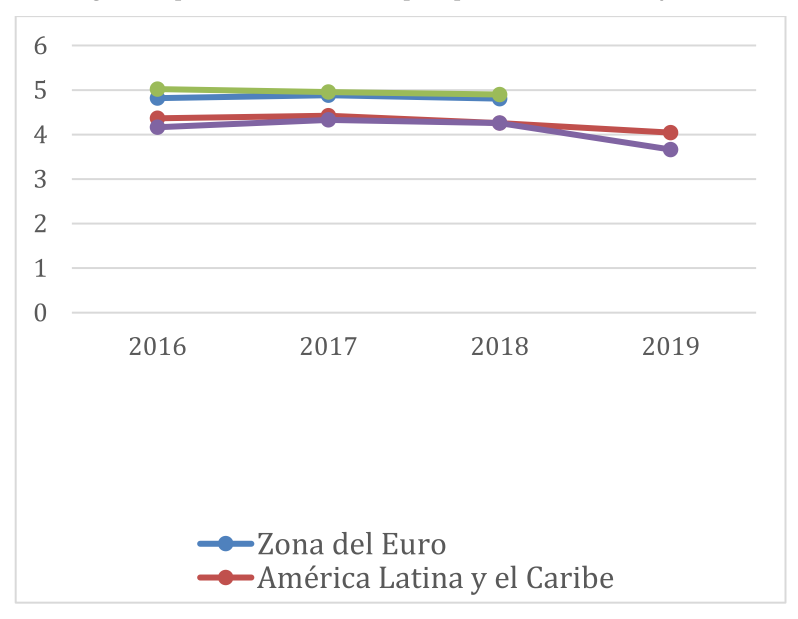
[3] EUROPA (2010) i2010: la sociedad de la información y los medios de comunicación al servicio del crecimiento y el empleo. - Consultado el 12-01-2021, en Internet < https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11328>

[4] Estrategia Europa 2020 - Consultado el 12-01-2021, en Internet <https://www.eesc.europa.eu/es/sections-other-bodies/other/europe-2020-steering-committee>

Sin duda, ignorar dichos objetivos es mermar la capacidad de los países de alcanzar el ritmo de una sociedad del conocimiento. Pese a dichas recomendaciones, la realidad actual del sistema educativo dista mucho de estas propuestas.

En la figura 1, podemos observar claramente que el gasto de educación para el período (2016-2019) disminuyó en todo el mundo haciendo más acusado a nivel global, no obstante, podemos observar un mayor descenso en los países de América Latina. ¿Qué cuestiones de alta tecnología se pueden desarrollar con unos costes reducidos en educación? ¿Quién mantiene un sistema tecnológico en funcionamiento con menos personas formadas?

Figura 1. Proporción que supone el gasto público educativo sobre el PIB (en porcentaje) Según los países de Unión Europea, para los años 2016 y 2019.



Fuente: Banco Mundial.
https://datos.bancomundial.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?end=2020&start=2016

Como anécdota, podemos indicar que el apagón de Internet producido el 4 de octubre de 2021, descrito por la periodista Esther Paniagua (Madrid, 1986) *"Error 404. ¿Preparados para un mundo sin internet?"* Editado por la editorial Debate[5], nos da las pautas de un mundo sin las 'ventajas' de la red más conocida. Lo que pocos saben, según la revista MIT Technology Review[6], es que el Internet tal y como la conocemos

[5] Luis M. Maínez 07 DIC 2021 «PARA APROVECHAR LA TECNOLOGÍA NECESITAMOS UN CAMBIO DE MENTALIDAD» - Consultado el 20 febrero de 2022, en Internet <https://ethic.es/2021/12/hace-tiempo-que-vendimos-nuestra-alma-al-diablo-sin-saberlo-internet/

[6] by MIT Technology Review 4 enero de 2022. A Internet funciona por meio de um software de código aberto gratuito. Quem paga para consertá-la? - Consultado el 20-02-2022, en Internet <https://mittechreview.com.br/a-internet-funciona-por-meio-de-um-software-de-codigo-aberto-gratuito-quem-paga-para-conserta-la/>

funciona y está soportado en miles de voluntarios a través de un software de código abierto y gratuito, por lo que la revista nos cuestiona: ¿quién paga para arreglarlo si hay desperfectos? Diversos proyectos son ejecutados por voluntarios, que mantienen Internet operativa. Pero hay una rebelión silenciosa donde los propios desarrolladores están saboteando o abandonando los proyectos por falta de recursos, cada día más estos profesionales se están revelando contra el uso de su talento sin ninguna contraprestación. Las consecuencias son previsibles, cuando los colaboradores se agoten, por una u otra causa, falta de ánimo, sueldo para pagar sus cuentas, etc., los 'errores' provocados, con o sin causa, serán la pauta. Las grandes empresas que salen beneficiadas de este gran negocio de la colaboración del software libre poco o nada hacen para que la máquina de internet siga funcionando.

Voces de cambio en la educación

La rapidez de los cambios, la envergadura de la reestructuración industrial en la nueva economía y el ritmo de transformación del trabajo sin duda modificarán los parámetros del empleo para muchas categorías profesionales. En la propuesta presentada por la Comisión Europea (2001)[7] relativa a las directrices para las políticas de empleo de los estados miembros se indica claramente la prioridad de desarrollar las competencias para el nuevo mercado de trabajo en el contexto de un aprendizaje permanente.

> **Unos sistemas de educación y formación eficaces, que funcionen correctamente** y que respondan a las necesidades del mercado de trabajo **son esenciales para el desarrollo de la economía basada en el conocimiento y para la mejora del nivel y la calidad del empleo**. Asimismo, son fundamentales para la aplicación de la educación y la formación permanente, puesto que permiten una transición fluida de la escuela a la vida laboral, constituyen los cimientos de recursos humanos productivos equipados con competencias básicas y específicas, y hacen que las personas se adapten positivamente a los cambios económicos y sociales. La creación de una mano de obra apta para el empleo supone también dotar a las personas de la capacidad de acceder a una sociedad basada en el conocimiento y disfrutar de sus beneficios, actuar sobre las carencias de cualificaciones y prevenir la erosión de las competencias derivada del desempleo, la no participación y la exclusión durante el ciclo vital. (EUROLEX, 2001)

Cada vez son más los autores que cuestionan los contenidos impartidos en el aula, ya en el siglo pasado Schank (1995), Torres (2000), y en este Carbonell (2006), etc., nos hablan de contenidos "poco útiles", basados en modelos educativos arcaicos, que nada tienen que ver con las nuevas generaciones. Schank (1995, p. 9) llega a afirmar que: *"clearly, the schools are a mess. Today´s schools are organizes around yesterday´s*

[7] Eurolex 2001/63/CE: Decisión del Consejo, de 19 de enero de 2001, relativa a las directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros para el año 2001. Diario Oficial n° L 022 de 24/01/2001 p. 0018 – 0026. - Consultado el 12-08-2010, en Internet <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001D0063:ES:HTML>

ideas, yesterdaýs needs, and yesterday´s resources (and they were not even doing very well yesterday)."[8]

Schank (citado por: Nora, D., 1997, p. 46) sigue y afirmaba que: "*las escuelas jamás enseñan lo que cuenta en la vida. Obligan a los alumnos a memorizar, todos al mismo ritmo, datos que ellos olvidan de inmediato. Los exámenes miden aptitudes que no tienen la menor importancia*". Podemos estar de acuerdo con algunos puntos, memorizar contenidos poco aporta al aprendizaje. Sin embargo, nos preguntamos ¿Qué entendemos por útiles? ¿Qué es lo que cuenta para la vida?, son cuestiones de difícil respuesta.

Podríamos caer en un círculo vicioso de ver que materias o contenidos son más importantes, una discusión totalmente inútil y sin sentido entre docentes, "si lo mío o lo tuyo", algo que, desde luego, solo perjudicaría a todos los implicados además de los alumnos. Un error que puede pasar factura con el tiempo. ¿Quién controla lo que es o no importante? y ¿Qué es importante? ¿Por qué es importante?

Friss de Kereki (2003, p. 23), comentaba en su tesis una interesante metáfora que emplean diversos autores sobre cómo debería ser la educación:

> (…) en el siglo XX viene la enseñanza a ser como llevarle a uno al mejor restaurante del mundo para obligarle luego a comer el menú del día", refiere el premio Nobel de Física Gell-Man. [Kay, 1991: 143]. En el mismo contexto gastronómico, Wurman [Wurman, R., 2001], señala que una escuela ideal debería parecerse a una mesa de comidas en un restaurante de comida libre. Uno debería poder servirse platos grandes o pequeños, comer despacio o rápido, así como comer el postre primero.

No obstante, siguiendo con la metáfora planteada, nos encontramos en muchos lugares con una educación 'industrializada', como si se tratara de un restaurante de comida rápida, se obliga a los alumnos a consumir lo que está en el menú. Un sistema que da muy poco margen a la creatividad y la curiosidad por explorar nuevos "platos y sabores". Se deja poco espacio a la imaginación y a la creatividad, aspectos fundamentales para la cuarta revolución industrial.

Creemos, sin embargo, que sin dominar el tema no se deben cuestionar los contenidos, el docente debe ser imaginativo y buscar la fórmula de explicar los conceptos de forma creativa, como resolver problemas complejos, una de las principales competencias recomendadas por el IMF. Gardner (2000) al principio del siglo afirmaba que deben desarrollarse materiales atrayentes *que se presten a la exploración y la síntesis.* Es interesante desarrollar materiales *que pongan el genio de la tecnología y la curiosidad de los niños al servicio de una comprensión más profunda.*

> Por primera vez, y gracias a la tecnología, sería posible enseñar a los estudiantes de una manera individual y aprovechando sus estilos de aprendizaje; también sería posible adaptar la enseñanza de cada estudiante a su anterior historial de éxitos y fracasos; los estudiantes podrían

[8] Traducción personal: claramente, las escuelas son un desastre. Las escuelas de hoy se organizan en torno a las ideas de ayer, las necesidades de ayer, y los recursos de ayer. Y ni siquiera tenían gran éxito con eso ayer.

> demostrar lo que han aprendido empleando medios cómodos para ellos que también permitieran una evaluación externa. La tecnología necesaria para todo esto ya existe; pero, que yo sepa, nadie ha llevado estas ideas a la práctica. (Gardner, H., 2000, p. 272)

El problema, no son los contenidos, sino como estos se ‘transmiten’. Lo que ocurre actualmente en las aulas es una ‘transmisión’ lineal del contenido, incluso las online que se originaron por el covid-19, encorsetadas en reglas y normas fijas, para cubrir tan solo el programa diseñado en un despacho, donde se ha decidido por ley como deben ser impartidas las clases, el profesor transmite y el alumno retiene, o lo intenta retener, un planteamiento que está destinado al fracaso y al olvido. Los alumnos no son esponjas, son personas que tienen que entender, interiorizar los conceptos, verlos en su mente. El planteamiento de memorizar para aprobar, sin que los conocimientos queden retenidos, no sirve de nada para la vida adulta, tal y como plantea Shank. Nuestros alumnos han visto más cosas mediante los medios que dentro de la escuela. “*Shank afirma que las personas utilizan estructuras de sucesos para comprender la información verbal. Por ejemplo, cuando en una conversación alguien cuenta algo, el interlocutor intentará encontrar en su memoria la estructura de sucesos más apropiada”* (Sanz Gil, M., 2003, p. 36).

Nuestra especie ha logrado formulas muy ingeniosas de transmisión del conocimiento, no hay dudas de que somos una especie cultural, una especie que contó historias, a lo largo de miles de generaciones, cuando la única forma de ‘transmisión’ era la oral. Historias que se contaban noche tras noche alrededor del fuego, bajo la luz de las estrellas. Una ‘transmisión’ oral que permitía recordar conceptos, datos, que eran comunicados de generación en generación.

Nuestra mente evolucionó para recordar historias, actualmente esto sigue presente en la cultura, en el teatro, el cine, la televisión y, en los últimos años, en los videojuegos o en los videos y aplicativos de los teléfonos inteligentes. Fijémonos en la cultura griega, aprendían el firmamento contando fábulas fantásticas e imaginarias sobre lo que veían en el cielo, era una forma sencilla de recordar la situación de las estrellas, mucho más fácil y eficaz que memorizar ubicación y números.

Como sinopsis destacamos que la tecnología digital tiene una breve vida útil, siendo ya constantes los programas de usar y tirar, lo que paradigmáticamente, de una u otra forma, ha afectado a la sociedad como un todo. No está claro cómo aprovechar una tecnología que impide apreciar todo su potencial en un mundo en constante cambio.

Metodología

Después de lo expuesto en el marco teórico, se considera este estudio como una oportunidad para introducir nuevas herramientas y metodologías en los estudios sociales a partir de los contenidos de una serie de publicaciones. Con la herramienta escogida, que utiliza el análisis de los textos mediante algoritmos hacemos uso de la información cualitativa, transformando los pensamientos abstractos en datos cuantificables para medir los resultados de los interrogantes planteados. Recurriendo a

algoritmos, es posible procesar grandes volúmenes de datos con rapidez permitiendo al investigador realizar múltiples simulaciones con los datos del estudio. Los algoritmos no son más que una serie ordenada de operaciones matemáticas que permiten realizar un cálculo para hallar resultados ante unas variables y situación determinada. Al trabajar con grandes cantidades de textos, este tipo de software es "especialmente útil para trabajos de investigación con un volumen de información difícil de trabajar de manera manual, este software facilita y ahorra tiempo en la interpretación de textos, mediante análisis lexicométricos" (Ruiz Bueno, 2017 p. 4).

Entre las diversas herramientas existentes para este tipo de tratamiento de datos, el presente estudió se decantó por utilizar una herramienta basada en software libre de nombre IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), el cual utiliza técnicas de análisis semántico basado en R como motor para los cálculos estadísticos. Desarrollado por Pierre Ratinaud (1993) cuenta actualmente con varias traducciones y diccionarios en diversas lenguas, entre ellas el español.

A través de esta herramienta, se pueden analizar las muestras de datos seleccionadas para aproximarse a unos resultados que nos van permitir visualizar el sentir general del universo de la muestra, como se podrá observar más adelante. Podemos decir que diversos trabajos previos, Ratinaud, P. (2014). Ratinaud, P. (2016). Sarrica, M., Mingo, I., Mazzara, B., & Leone, G. (2016), Baviera, T. (2017) nos muestran las elevadas posibilidades con el uso de IRaMuTeQ para realizar análisis textuales y poder así tratar datos de tipo cualitativo.

Para este estudio utilizamos dos muestras bibliográficas, donde pretendíamos aproximarnos a conocer el estado de la cuarta revolución industrial en América Latina. Queríamos conocer cómo estos cambios afectan de manera directa los sistemas productivos ya presentes y anticipados por diversos autores, entre ellos la CEPAL, el BID, y el ILO. Se podrían haber seleccionado más documentos, no obstante, creímos que con esta pequeña muestra sería suficiente para darnos una perspectiva de cómo es percibido dicho cambio en América Latina.

Tabla 1. Muestra utilizada en la investigación para el estudio de caso.

Ítem	Nombre del documento/ articulo/informe
001	Innovación para el desarrollo la clave para una recuperación transformadora en América Latina y el Caribe LC CCITIC.3 3, Santiago, CEPAL a 2021.
002	La era de las plataformas digitales y el desarrollo de los mercados de datos en un contexto de libre competencia. CEPAL b 2021
003	La transformación digital de las pymes exportadoras desde una perspectiva teórica y práctica. CEPAL c 2021
004	Estrategia para la digitalización del sector productivo mediante el uso de la Internet de las cosas en los países de la Comisión Técnica Regional de Telecomunicaciones de Centroamérica (COMTELCA). CEPAL d 2021

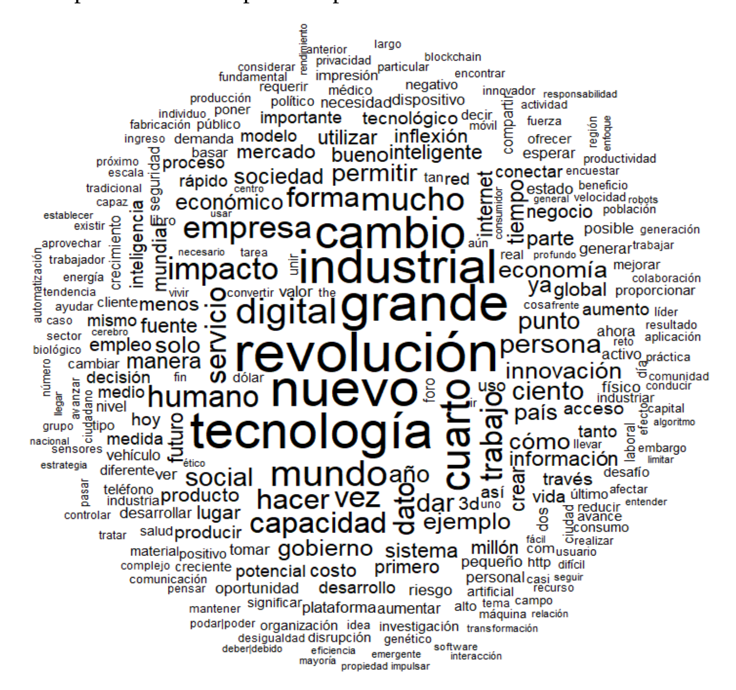
005	Hecho en América Latina. Fabricación inteligente y una nueva esperanza de industrialización en la región. CEPAL f 2021
006	Tecnologías digitales para un nuevo futuro. CEPAL g 2021
007	Economía digital en América Latina y el Caribe. Situación actual y recomendaciones. CEPAL h 2021
008	La Economía Colaborativa y su capacidad para transformar el desarrollo en América Latina. Inter-American Development Bank. 2016
009	CADENA DE SUMINISTRO 4.0. Mejores Prácticas Internacionales y Hoja de Ruta para América Latina. Inter-American Development Bank. 2019
010	Transformación digital y empleo público transformación digital y empleo público. El futuro del trabajo del gobierno. Inter-American Development Bank. 2021
011	Las plataformas digitales y el futuro del trabajo. Cómo fomentar el trabajo decente en el mundo digital. ILO 2019

Fuente: Elaboración propia.

Pretender conocer como la cuarta revolución industrial va a afectar a nuestra sociedad es realmente complejo, más aún sí tenemos en cuenta toda la realidad global después del periodo post pandemia. En este pequeño trabajo, nos centraremos básicamente de qué forma se percibe según los organismos citados con anterioridad sobre América Latina. Cómo las instituciones oficiales perciben ese cambio se acerca a los postulados del libro de la cuarta Revolución industrial de Klaus Schwab, el cual nos ha servido como punto de inicio del trabajo de investigación. Pretendíamos observar desde su publicación (2016) hasta el momento actual como dicho concepto se ha ido asimilando por las instituciones y empresas para hacer factible esa nueva revolución industrial. Debemos tener en cuenta que los desafíos son muy grandes y son necesarias elevadas inversiones, además de grandes políticas públicas, que permitan modificar una cultura del trabajo obsoleta desde diversos puntos de vista a otra totalmente diferente que tenga en cuenta las necesidades del siglo XXI.

A continuación, se muestran algunos de los resultados, los cuales permiten observar que tendencias indican los informes. Estos coinciden básicamente con lo indicado anteriormente en la obra de Klaus Schwab. Se hace necesario una gran inversión en aspectos educativos que tengan en cuenta esa cuarta revolución industrial, un viraje donde lo digital es la pauta. Conceptos como el metaverso, los SmartContract, los Blockchain, NFT y Criptomonedas, la Internet de las cosas (IoT) y, como no, los ciberataques serán la pauta. No existe una alfabetización digital en dichos ámbitos, menos aún en aspectos, como, por ejemplo, la economía digital y lo que representa para la población en general. No es necesario decir que aumentará la diferencia entre los países desarrollados de aquellos en vías permanentes de desarrollo. Por ello, es fundamental que la universidad pueda asumir dicho rol de alfabetizar una sociedad dependiente de conocimientos cada vez más avanzados.

Figura 2. Nube de palabras del corpus completo analizando toda la muestra de investigación

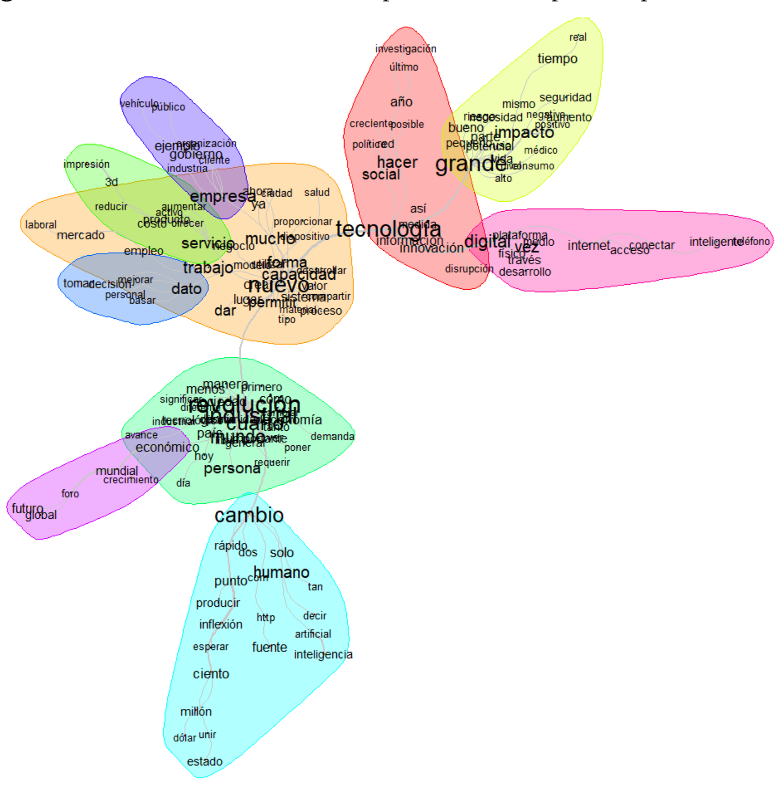


Fuente: Datos: "La cuarta revolución industrial de Klaus Schwab de 2016" y elaboración propia mediante IRaMuTeQ y R.

En la nube de palabras de la obra de Klaus Schwab (figura 2), se destaca que la empresa deberá apostar por el tema de la revolución industrial mediante un cambio hacia las nuevas tecnologías. En ella se puede observar que el tema digital se hará prioritario para las empresas, fundamentalmente para desarrollar la tecnología como servicio. Se realizará un proceso de transformación en los países avanzados, tanto en el sector público como en el sector privado. La información es un valor económico fundamental y aportará un mayor nivel al desarrollo de los países. Básicamente las ideas principales, son *cambio, industrial, digital, revolución, nuevo y tecnología*; es fundamental la digitalización de las empresas para la cuarta revolución industrial. Palabras como *innovación, mercado, empleo, inflexión, inteligente*, etc. Se hacen visibles.

En el análisis de similitud de la obra de Klaus Schwab (2016) (figura 3), una tecnología que aproxima las palabras por la proximidad en los textos se observa que las palabras revolución industrial se conectan con *cambio, avance económico mundial, futuro global, nuevo mercado de trabajo, servicios,* tecnologías como *impresión 3d, empresa, gobierno, publico*. A su vez la tecnología, con la innovación, investigación, crecimiento, etc. Que, a su vez, conectan con el grande impacto en la seguridad y el consumo. Lo digital permitirá conectar las plataformas a través de internet y los teléfonos inteligentes. Como podemos apreciar la obra de Klaus Schwab se adelantaba anticipando la actualidad.

Figura 3. Análisis de similitud de las palabras del corpus completo analizado



Fuente: Datos: "La cuarta revolución industrial de Klaus Schwab de 2016" y elaboración propia mediante IRaMuTeQ y R.

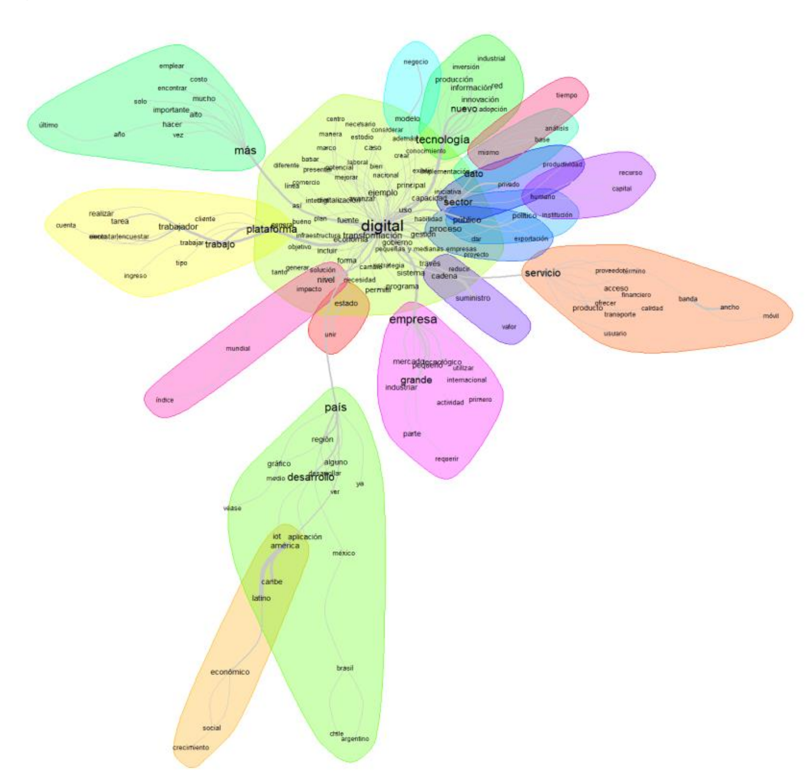
Figura 4. Documentos analizados para el estudio de caso

Fuente: Datos: "Documentos analizados para el estudio de caso" y elaboración propia mediante IRaMuTeQ y R

En la nube de palabras (figura 4) de los documentos analizados pudimos observar que la palabra *digital* es la central, *empresa, país, tecnología, sector, desarrollo, grande, publico, servicio,* son las más visibles. Asimismo, palabras como *educación, transformación, sistema, tecnológico, dato, mercado, producción, información, económico, trabajo*, también aparecen entre otras muchas de forma destacada.

Finalmente, en el análisis de similitud (figura 5), podemos observar como las ideas se expresan en los documentos analizados. Si partimos de la idea central que es *digital*, podemos observar cómo se representan los diferentes halos donde las palabras se concentran, empezando el análisis de la figura por debajo vemos que *empresa* es fundamental. Siguiendo la gráfica en dirección de las agujas del reloj, vemos el halo con las palabras *país* y *desarrollo* con un subhalo donde se aprecia *crecimiento social* y *económico.* El siguiente halo hace referencia al impacto mundial. A continuación, tenemos uno en color amarillo donde aparecen entre otras, *trabajador* y trabajo, otro grupo con la palabra más importante, *modelo de negocio*, un grupo con *tecnología, nuevo, innovación*, y otros halos con las palabras, *sector público, dato, servicio, proveedor, acceso* y para finalizar un pequeño halo con las palabras, *valor de la cadena de suministro*.

Figura 5. Análisis de similitud de las palabras del corpus completo analizado



Fuente: Datos: “Documentos analizados para el estudio de caso” y elaboración propia mediante IRaMuTeQ y R.

Con dichas palabas podemos ver cuáles son las pautas más importantes que marcan el conjunto de documentos seleccionados, lo que nos hace ver la importancia de acuerdo a cómo se agrupan las ideas en los diferentes halos. Esta gráfica es un resumen de las ideas más importantes contenidas y repetidas en los documentos. Aunque fueron analizados todos en conjunto, nos sirven para ver claramente las tendencias en esos trabajos.

Conclusiones y resultados

Los informes indican claramente que es necesaria una alta inversión en la educación para ponerse al día en los aspectos competitivos de mercado qué son necesarios durante esta cuarta Revolución industrial. La pandemia puso en relevancia la necesidad de una aceleración tecnológica que permitiera a las empresas asimilar el enorme cambio tecnológico al que se vieron sometidas por los efectos de la pandemia; es bien cierto que no todos pudieron asimilar dichos cambios, elevando la enorme brecha digital que existe en el continente perjudicado enormemente la capacidad competitiva de desarrollar con eficiencia procesos productivos que permitan colocar América Latina en un lugar de relevancia en dicha revolución industrial. Es necesario ahora, más que nunca, políticas públicas educativas que tengan en cuenta los efectos directos de la revolución industrial y que pongan en marcha todas aquellas acciones prioritarias para adaptarse a los cambios.

El mensaje dejado por Klaus Schwab sigue plenamente vigente, con lo cual, se hacen necesario políticas públicas que acerquen a población, las empresas, los medios educativos, como las universidades, a los desafíos que presenta la cuarta revolución industrial. Aspectos antes vistos en eventualidades, como la videoconferencia, se han generalizado por la pandemia demostrándonos claramente las potencialidades de estas tecnologías para reducir costos logísticos a muchos niveles, mientras que por el otro lado, también aumenta costos para los usuarios de la población en general, en el caso de las instituciones educativas muchas no estaban preparadas para estos cambios. Numerosos alumnos se han quedado excluidos de las aulas por carecer de la tecnología y los medios para mantenerla, perdiendo con ello gran tiempo de aprendizaje.

Herramientas como el internet de las cosas, la automatización de la logística, el avance de los sistemas digitales de pago mediante monedas electrónicas, son algunos de los problemas que se deben enfrentar a los ciudadanos, que carecen de cualquier formación previa sobre esta nueva economía. Los cursos de alfabetización digital ante estos nuevos retos se hacen más necesarios que nunca.

Comprobamos que la mayoría de las empresas no están habituados a usar la tecnología sin siquiera conocer los retos de la cuarta revolución industrial, se animaron tan solo a emplearlas por las necesidades impuestas por la pandemia de Covid-19. En la mayoría de los centros de producción y escuelas, sobre todo en América Latina, hay una ausencia notable de medios y recursos necesarios en las empresas y aulas de los centros escolares. Se ha comprobado que hay un gran desconocimiento de términos de esta

sociedad digital, sería necesario acometer nuevos planes de formación que actualicen los conocimientos y posibilidades de la tecnología en el aula.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, nuestra labor pedagógica consistirá en que la comunidad educativa sea capaz de:

- Utilizar la red Internet como una herramienta más en todas las áreas del currículo;
- Incidir en el uso de los dispositivos tecnológicos presentes y futuros.
- Recalcar la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje ofreciendo a las autoridades académicas la formación y medios necesarios para la labor docente con las TIC;
- Romper con la brecha digital existente entre las empresas y la sociedad;
- Diseñar estrategias y modelos educativos fiables para plantear actividades que tengan en cuenta los retos de la sociedad y economía del conocimiento;
- Dar cabida a un aprendizaje crítico de las tecnologías en el alumno no sólo con las tecnologías como objeto de uso instrumental sino también en su aplicación a la materia;
- Tener en cuenta que las TIC son, tan solo, un medio que facilita el aprendizaje, de ningún modo es un fin.

Somos conscientes de los grandes retos que la sociedad del conocimiento demandará de la comunidad educativa, muchos paradigmas predefinidos están cambiando rápidamente, es necesario que los nuevos profesionales dispongan de un profesorado motivado y formado que les permita afrontar los retos profesionales y personales de una economía y entorno cada vez más cambiante en un mundo cada vez más digital.

Referencias Bibliográficas

BID. (2016) Inter-American Development Bank. La Economía Colaborativa y su capacidad para transformar el desarrollo en América Latina. Inter-American Development Bank.

BID. (2019) Inter-American Development Bank. CADENA DE SUMINISTRO 4.0. Mejores Prácticas Internacionales y Hoja de Ruta para América Latina. Inter-American Development Bank.

BID. (2021) Inter-American Development Bank. Transformación digital y empleo público transformación digital y empleo público. El futuro del trabajo del gobierno. Inter-American Development Bank.

CEPAL (2021a) Innovación para el desarrollo la clave para una recuperación transformadora en América Latina y el Caribe.

CEPAL (2021b) La era de las plataformas digitales y el desarrollo de los mercados de datos en un contexto de libre competencia. Santiago, CEPAL.

CEPAL (2021c) La transformación digital de las pymes exportadoras desde una perspectiva teórica y práctica. Santiago, CEPAL.

CEPAL (2021d) Estrategia para la digitalización del sector productivo mediante el uso de la Internet de las cosas en los países de la Comisión Técnica Regional de Telecomunicaciones de Centroamérica (COMTELCA). Santiago, CEPAL.

CEPAL (2021e) Hecho en América Latina. Fabricación inteligente y una nueva esperanza de industrialización en la región. Santiago, CEPAL.

CEPAL (2021f) Tecnologías digitales para un nuevo futuro. Santiago, CEPAL.

CEPAL (2021g) Economía digital en América Latina y el Caribe. Situación actual y recomendaciones. Santiago, CEPAL.

Downes, L. & Mui, C. (1999). Estrategias digitales para dominar el mercado. Ediciones Granica SA.

Echeverría, J. (2010) La Agenda educativa europea y las TIC: 2000-2010. Revista Española de Educación comparada, nº16, pp.74-104.

Esteve, J. M. (2003) La tercera revolución educativa. Barcelona, Paidós.

Europa (2000). 23 final. Informe de la comisión al consejo y al Parlamento europeo. Concebir la educación del futuro promover la innovación con las nuevas tecnologías. Parlamento Europeo. Bruselas, 27.1.2000. - Consultado el 22-01-2011, en Internet <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/rapes.pdf>

Europa (2001). Eurolex 2001/63/CE: Decisión del Consejo, de 19 de enero de 2001, relativa a las directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros para el año 2001. Diario Oficial n° L 022 de 24/01/2001 p. 0018 – 0026.

Europa (2010). i2010: la sociedad de la información y los medios de comunicación al servicio del crecimiento y el empleo. - Consultado el 12-01-2021, en Internet < https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11328

Europa (2021). 32001D0063 2001/63/CE: Decisión del Consejo, de 19 de enero de 2001, relativa a las directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros para el año 2001. Diario Oficial n° L 022 de 24/01/2001 p. 0018 – 0026. - Consultado el 12-01-2011, en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001D0063:ES:HTML>

Europa (2022). Transformación digital: importancia, beneficios y políticas europeas. Parlamento Europeo (2022) 22-04-2021 - Consultado el 22-01-2011, en

Internet <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20210414STO02010/transformacion-digital-importancia-beneficios-y-politicas-europeas>

Eurydice (2006). report: CLIL at School in Europe.

Friss de Kereki Guerrero, I. (2003). Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento. (Tesis de Doctorado - Universidad Politécnica de Madrid) - Consultado el 12-01-2011, en Internet <http: //www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf>

Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender. Paidós.

http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf

ILO (2019) Las plataformas digitales y el futuro del trabajo. Cómo fomentar el trabajo decente en el mundo digital.

Paniagua, E. (2021). Error 404 ¿Preparados para un mundo sin internet? Debate Editorial.

Ratinaud, P. (2014). Visualisation chronologique des analyses ALCESTE: application à Twitter avec l'exemple du hashtag# mariagepourtous. Actes des 12es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. Paris Sorbonne Nouvelle–Inalco. Consultado el 22-01-2022, en Internet <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2014/01-ACTES/46-JADT2014.pdf>

Ratinaud, P. (2016). Étude d'un large corpus textuel avec IRaMuTeQ: Twitter et le hashtag# mariagepourtous. Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 107-112.

Ruiz Bueno, A. (2017). Trabajar con IRaMuTeQ: Pautas.

Sanz Gil, M. (2003). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. (Tesis de Doctorado - UNIVERSITAT JAUME I) - Consultado el 18-01-2022, en Internet <http: //www.tesisenxarxa.net/TDX-0628104-113234/index.html>

Sarrica, M., Mingo, I., Mazzara, B. & Leone, G. (2016). The effects of lemmatization on textual analysis conducted with IRaMuTeQ: results in comparison. 13ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. - Consultado el 18-01-2022, en Internet < http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2016/01-ACTES/82897/82897.pdf>

Schank, R. C.; CLEARY, C. (1995). Engines for education : Routledge.

UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO.

Biodata

Carlos Busón: Doctor en Comunicación y Educación en Entornos, Digitales Espacio Europeo de Educación Superior-EEES, UNED, España. Máster en Comunicación y Educación en Redes, Espacio Europeo de Educación Superior-EEES. UNED, España. Geólogo por la Universidad Complutense de Madrid, España. Grupo Permanente de Trabalho e Pesquisa sobre Alternativas para o Desenvolvimento (Brasil) y Grupo Territorios Semiáridos del Caribe de Uniguajira (Colombia).

Katherin Pérez Mendoza: Magister en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira. Economista, Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente investigadora, Universidad de La Guajira. Grupo de investigación Ecolocales.

Mónica Pineda Arroyo: Magister en Economía Aplicada con énfasis en políticas públicas. Universidad EAFIT. Medellín. Economista Universidad del Norte, Barranquilla. Docente Ocasional Tiempo Completo Universidad de La Guajira. Grupo de investigación ECOGUAJIRA.

Entretextos - Argumentos/Arguments/Akŭjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 307-317
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883707
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

La terredad de la isla de Cubagua, Venezuela. Ensayo fotográfico a la deriva

The terredad of the island of Cubagua, Venezuela. Photo essay drifting

Juumainpa'a mma jirokojat palaa cha Kuwaawa, Wenesueera. Ashajalaa jünüikimaajatü ayaakua ma'awasü

Jairo Portillo Parody
http://orcid.org/0000-0002-9068-5669
charagato@gmail.com
Universidad de Los Andes, Colombia

Quiebro el ensayo en tres, y los fragmentos siguen su propia fantasía, en una investigación compleja sobre la terredad de Cubagua. Saberse ancestralmente entre dos nadas, la que nos precede, y las que nos persigue.

Introducción

Bella en su simplicidad es la frase: *En el principio creó Dios los cielos y la tierra.* Sin hablar en lenguas me invento una de etnografía de la terredad, en el contexto de la isla de Cubagua (Estado Nueva Esparta, Venezuela), para dar forma a nuestro arte de entender los saberes ancestrales como indagación existencial. La Palabra y las fotografías me sirven de sustento. Juego con las fotografías, porque sé que hay eventos que son inefables y no pueden contarse, expresarse con palabras. Asimismo, sé que hay historias que no caben en una fotografía, y exigen que las nombren.

No hay ensayo que escriba sin más dificultad; sin un dialogo con mis demonios, si es que quiero escribir cosa valedera. Unas complejidades en el pensar están bajo control, y otras no. Si pasas mucho tiempo en la isla te talla a su imagen y semejanza. Moverme entre la mar y el páramo me da equilibrio, ya que la tierra está fundada sobre los mares, y afianzada en sus montañas. Cuando comencé la investigación tuve fe, en lo que no se ve; y la recompensa es ver lo que uno cree, tal cual un San Agustín. Entrego los resultados en forma de ensayo breve …brevísimo.

Al travesear con las palabras de Aníbal Rodríguez encuentro la alegría del lenguaje vinculado a la noción de patria no a la de nación, ¨…la noción de patria está relacionada con la tierra, con el lugar de nacimiento y vinculada a todos los que hablen un idioma indistintamente o superando la noción límite de nación" (Rodríguez, 2011: 65). Y así, se va una generación y viene otra, pero la tierra permanece siempre como afirma el Eclesiastés. La brevedad de las parábolas, siempre, permanece.

Por mucho que me canse escribiendo largos textos, no podré decir más. Al escribir largos textos corro el riesgo que, girando, y girando, vuelva sobre los mismos giros. A veces hay que escribir contra lo escrito, contra la vaciedad sin sentido. Sin temor a la incoherencia entrego una mezcla de relato, prosa, poesía, fotografía que dan cuenta de la terredad que somos. Soltare la lengua para que busque su destino, sin temor a la incoherencia. Estoy lleno de complejidades, y no de certezas. A la vista del cielo danza la tierra. Y ella se ha dado a los pueblos para bien …o para mal. Un ensayo etnográfico de la *terredad* de la isla de Cubagua da cuenta de las paradojas, y parodias de las memorias del olvido. No busco tanto descubrir algo nuevo, sino constatar algo olvidado. *Con lo que oímos, sabemos y pasa,* hay que tener cuidado, porque a veces se torna de otro color, y nunca se sabe lo que realmente pasó. Y aun así mi lengua presta oído a las palabras de la boca, para contar lo acontecido, fabularlo si es necesario. *De la Santa María salió el grito: Por fin se ve la tierra… No lancen a Colón por la borda.* Y nos llegó el discurso mantuano, español católico. Más tarde el discurso de la ilustración y el discurso salvaje de origen indígena, africano, y otros productos del mestizaje (Briceño, 1997). Tres minotauros en su laberinto. Y dos culturas la dominante y la popular como nacientes de un solo rio.

Entender el pensamiento complejo es más fácil que entender que el dios de la teología es una Trinidad, donde el Padre no es el Hijo. El Hijo no es el Padre, El Espíritu no es el Padre ni el Hijo, sino el Espíritu de ambas; y aquí no se queda la cosa, los tres no son tres dioses ni tres omnipotentes, sino un solo Dios omnipotente. La fe es un ir más allá de lo que nos dice el pensamiento. Tengo la mirada educada. y el pensamiento para ver lo diferente, sin necesidad de aceptarlo. Enfrento mi destino. Si buscara seguridades me alegaría de la costa de Cubagua y de la mar. En el silencio hay más consecuencias que con las palabras. Solo se me ocurre un verso ajeno: "No hay un solo camino sobre el mar, / sin su contrario/ no hay maneras de estar y no estar donde se viaja" (Montejo, 2011: 37).

Preguntar por el origen del lenguaje, el mito, la filosofía, los saberes ancestrales ...es un pretender transgredir el "circulo no se pasa" del conocimiento humano. Sin embargo, es propio del hombre emprender imposibles: palabras más, palabras menos de Briceño Guerrero (1970). Sin menospreciar el **método científico,** el ***ars poética*** es un camino para comprender, sin necesidad de razonamiento, las cosas humanas y la relación del hombre con el mundo no humano. Puede ser que la poesía sea la última creencia que nos quede. El **ars poética**, como las velas, no están allí para iluminarse así mismas. Así que no hablaré de los saberes ancestrales como algo separado de mí mismo. Me cuidaré de no confinarme a una creencia en particular, Dios es demasiado tremendo, para restringirse a una creencia.

Aun siendo dos tiempos distintos, entre hacer investigación y poesía, no hay discrepancia. Lo que intento escribir es un ensayo, como otro saber de la investigación, no poesía; con dos preguntas en la garganta: **¿Cuáles son los saberes ancestrales al fondo de mí mismo? ¿Cómo habita el hombre la tierra sin palabras que la nombre?** Espero traer del sueño otro sueño como revelación, y continuación de la vida diurna, y que no borre mi biografía y lo que sé, sin saberlo. *La suerte está echada.* Todos llevamos un fantasma incómodo con el que dialogamos, por lo regular son saberes atávicos que están en uno, sin saberlo.

Por muy racionalizable que sea el método científico, me resulta *malicioso* para acercarme a los saberes ancestrales, no así, el **ensayo** como un modo distinto de la investigación. Más aún, el *animus* del ensayo me ayuda al ánima de los saberes de toda índole, en especial el sentido cósmico de la existencia. ¨Nombrar para crear versus nombrar lo creado, recrearlo con palabras" (Brigue, 2015:24). Una lectura hermenéutica con sigilo y cuidado …donde cada palabra del *palabreo* lleve lo que dice y el dialogo se dé. Las fotografías las utilizo como un tejido de araña que va haciendo caminos y generando imágenes. Un Interpretar el instante de la fotografía, sin evitar interpretarme a mí mismo. Ensayo, prosa… más la fotografía como documento, testimonio y arte para cruzar disciplinas.

Desarrollo del ensayo camino

Camino del imprevisto: "Siento a Dios que camina / tan en mí, con la tarde y con el mar" (Vallejo, 2012: 58). Una Fe empirista que se disuelve en el camino, porque el pie también quiere escribir. Investigar sin dudar, no me es posible. Una larga y solitaria caminata me permite ser breve en mis razonamientos, ninguno es gustoso si es largo. Yendo, pues, así caminando lo consigo. La verdad es que nadie sabe cómo debe ser un ensayo. Lo único que medio sé, es de su brevedad cuando el asunto es vasto.

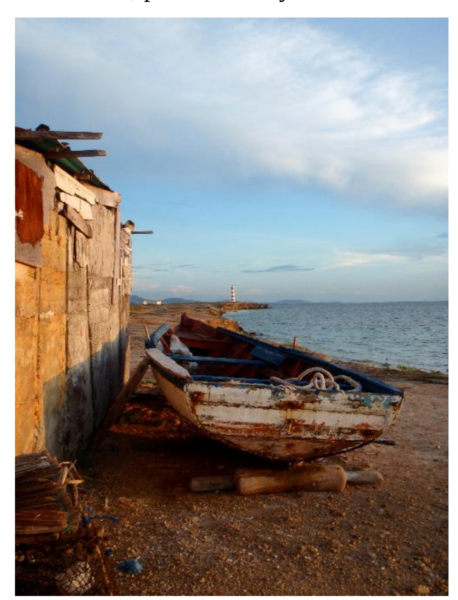
Doy gracias en todo, porque de mal agradecidos, y olvidos, está lleno el mundo. Y peor es el otro, que soy yo. Así que nunca es tarde para agradecer, y revivir los saberes ancestrales; a través de la historia viva y convivida:

A Fernando Cervigón, por su bitácora y fotografías llegué a la isla. Ya lo he contado, pero lo vuelvo a contar para no olvidar. Pregunto cómo llegar a la isla de Cubagua. Me dicen que lo mejor es salir del muelle de Punta de Piedra en la Isla de Margarita. Y como todas las cosas obran para bien, quienes me dan la cola en peñero …son gente de Cubagua. Alma y huesos de los hombres y mujeres que inspiraron a Fernando Servigon, a escribir su bitácora como símbolo de libertad, amistad, y belleza terrible de una isla saqueada.

Sus fotografías (dieciséis en total) nos permiten vivir un tiempo pasado, desde un tiempo presente. El contexto es la Isla de Perlas, la de la Nueva Cádiz de Cubagua. Árido peñón que matizó y matiza nuestra identidad como pueblo. Rancha, peñero, redes, la mar y mis fantasmas me acompañaron, en esta investigación convivida con la gente de Cubagua. Aun así, la casa terrestre de la isla que me albergó, no me pertenece.

Si agredo a la isla, me agredo a mí mismo. Me apunto contigo poeta cuando dices: “Regresar a la naturaleza tiene para mí un solo sentido; vivenciarnos como naturaleza” (Cadenas, 2011:30). **Ancestral, entre los ancestrales, es este saber.**

Foto 1: Rancha, peñero. faro y la mar de Cubagua

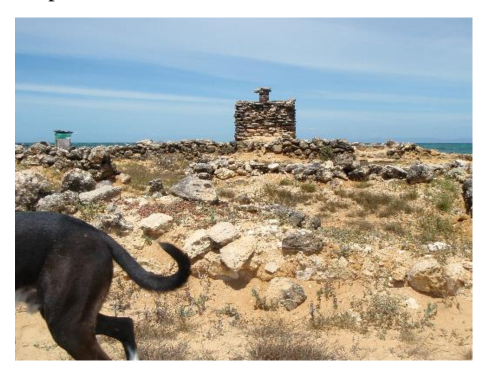


Fuente: Archivo personal

Agradezco a José María Cruxent y Jorge Armand, arqueólogos los dos, por desenterrar del olvido a la Nueva Cádiz. Por ellos sé que la mar no aísla, ni las montañas, pero si el hombre. Y los tres, montaña, mar y hombre, se apartan como las aguas cuando ven venir la fe. Al andar entre el páramo y la mar no sé sabe en qué sitio se anda. En la isla de Cubagua se siente la nostalgia de estar lejos de los frailejones ancestrales. Páramo y mar son Tierra. Y el que es de la tierra, es de la tierra, y habla, y escribe de la tierra. Espero devanar lo vivido, y que no se corte la trama.

Estar aquí por años en la tierra firme, y que nadie sepa de Cubagua. Lo que somos, o no somos como nación, comenzó donde yacen las ruinas de la Nueva Cádiz. Los sueños de Manoa (El Dorado) se desplazaron de esta isla sin palmeras, hacia el sur del sur. El hombre se olvidó de habitar radicalmente el momento, y a la *terredad* de estar entre dos nadas, la que precede al nacimiento, y la que sigue al nacimiento (Montejo, 2012). En Cubagua está la memoria que perdimos… la memoria ancestral. El olvido está carcomiendo la historia. Regresar a Cubagua, tal vez, no nos lleve a ninguna parte, pero hay que aislarse, para pensar y tal vez volverse a encontrarse como tierra de gracia. En ella vivimos, nos movemos y existimos. Solo se me ocurre un verso ajeno, para finalizar este fragmento: “por todos los astros lleva el sueño / pero sólo en la tierra despertamos “(MONTEJO, 2012: 21). Hay sueños por realizar. Cada fotografía es un objeto de prueba, demostración de lo vivido.

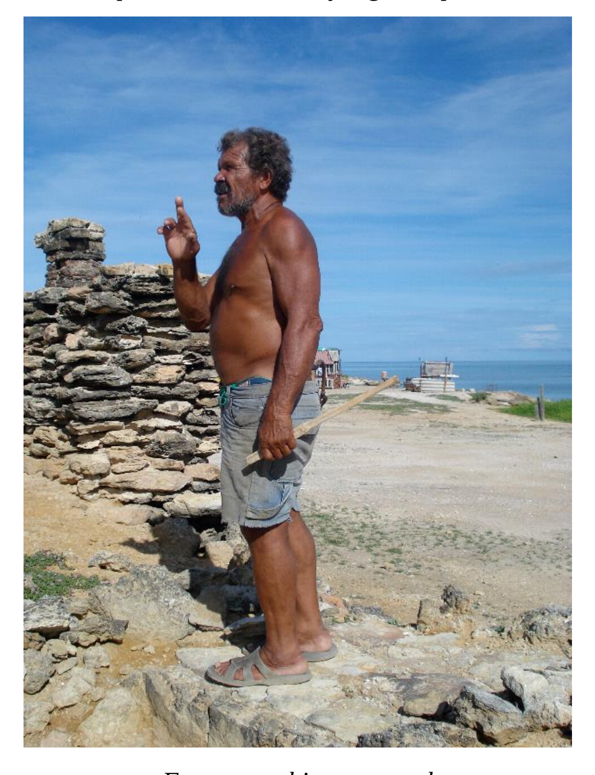
Foto 2: Púlpito de la Ermita de Nuestra Señora de Cubagua



Fuente: archivo personal

La tierra dará a luz a los espíritus. La siguiente fotografía es un *fantasma* dando misa en las ruinas de la Nueva Cadiz. Las huellas de luz son medios de prueba para demostrar la verdad o falta de verdad de la proposición formulada: Lo que la tierra presta se queda en la tierra., pues polvo eres, y al polvo volverás: *el miedo congénito más ancestral que existe.*

Foto 3: Cualquiera da misa, si hay alguien que se la escuche.



Fuente: archivo personal

Y la misa la dieron los vencedores

Ite missa est

Narrativa, testimonio, y quizá, obra de arte es la siguiente fotografía de la base de la pila bautismal. ***Los cabeza de león*** no pudieron proteger por completo.

Foto 3: Base de la pila bautismal de la primera ermita de las Américas



Fuente: archivo personal

Por los libres juegos de la imaginación se agradece a César Rengifo por su obra de teatro Oscénaba (Cubagua). Ahora… imaginemos como si estuviéramos en el fondo de la tierra y escucháramos:

Sin esclavos que arranquen las ostras de las rocas obscuras y profundas; sin brazos y lomos caribes que traigan el agua desde el continente. Sin manos esclavas para picar piedra y construir murallas. Sin indios a quienes tratar como animales y alimentarlos con cazabe y tripas de ostras, ¿qué podrán hacer los hombres extranjeros en esta desolada isla (Rengifo, 2010: 44).

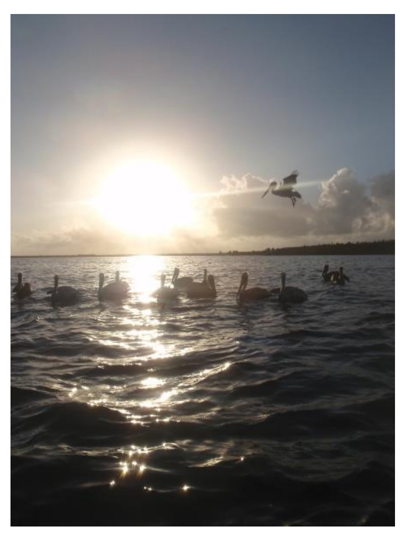
Foto 5: Teatro bautismal



Fuente: archivo personal

La *terredad* ancestral de los pelicanos está en su vuelo, y en sus cantos. Los agarré por el pico; me cantaron, que esta tierra de gracia, está repleta de poetas y poca poesía. Por lo tanto, reconforta leer a Rowena Hill, por la brevedad de su art poética en ***Cubagua: L***as piedras apiladas han olvidado/ su sentido. Miles de pelícanos se zambullen / arrebatándose las vísceras / que tiran los pescadores / Santa Bárbara / roja como la vulva de las conchas / mira fijamente el mar de joyas derretidas / esmeralda turquesa jade / el viento licua las palabras / y el sol abrasa.>> (Hill, 2012: 21).

Foto 4: El sol poniente araña la mar de Cubagua para no irse



Fuente: archivo personal

La relación de la tierra con el sol dicta el ritmo del ensayo, para conversar con mis amigos muertos de nunca haberse muertos (parafraseando a Montejo). Llegan a mi memoria las voces y rostros de sus cantautores: Alejandro 'Pelón' Hernández e Iral Hernández. Sin olvidar al más presente de los ausentes Andréz Salazar. Los imagino contentos de estar en la isla, y de no estar en ella. "*Hoy la isla de Cubagua está llorando porque quieren sacar sus pescadores".* Los pocos que quedan agonizan con los recuerdos. La bahía de Charagato ya no los ve atarrayando, ni hablando a solas …con la mar en ardentía. Cubagua es parte de la tienda terrestre, en ella habitamos, nos movemos… A vista de ojos les invito a vivir conmigo en la isla, lo que viví en solitario. Una isla que enseña a escribir en contra lo que se ha escrito sobre ella.

Foto 5: Andréz Salazar, sus abuelos, padres, tienen sembrada su raíz en la isla



Fuente: archivo personal

La morada terrestre. Al entrar en la casa de Cubagua nunca se sale, porque: "En la mujer, en lo profundo de su cuerpo / se construye la casa // entre murmullos y silencios, / hay que acarrear sombras de piedras / leves andamios, / imitar a las aves" (Montejo, 2012: 47). Los hombres tejerán las redes, pero las mujeres la vida. Mujeres, sin ustedes no hay nueva vida ni saberes. La isla es una casa con muchas moradas. La casa de Cubagua es la gente de Cubagua… su descendencia y los navegados que la han hecho suya. Sin que se hable, sin que se pronuncien, sin bullaranga conocen el lenguaje ancestral de la mar.

Foto 6: En el fondo de la casa hay un gallo que ni atrasa ni adelanta el tiempo

Fuente: archivo personal

Conclusión de la causa

Escribo en medio de lo que no está en pie… la otrora ciudad de Nueva Cádiz. Como término del razonamiento, la condición profética de la narrativa de *Cubagua:* "Ya no son voces que se alzan del mar: murmullos, clamores vagos, estremecedores, palpitantes, infinitos. Todo estaba como hace cuatrocientos años" (Núñez, 1996:103). Ya van quinientos y…. No esperemos a los muertos que entierren a sus muertos en cuestiones de saberes ancestrales. No enterremos el pasado efímero… de él venimos. Por los vientos que soplan tierra firme hace rumbo a Cubagua como metáfora del saqueo. Patrimonio y saberes perdidos es la Nueva Cádiz. Ajustemos las velas, así no sepamos de dónde viene ni adónde va el viento. La vida no está escrita, se hace vida al andar, y en el caminar. La tierra se mantiene firme para siempre con sus saberes. Ligero de equipaje en palabras constatamos que lámpara del cuerpo es el ojo. De ser así busco en el espejo al otro que va conmigo. Una cháchara con mis fantasmas. Cubagua es la destrucción de un tiempo y espacio sagrado. Es tiempo de partir, incluso cuando no sé cómo concluir por hoy. Apenas me topé con cosas terrenales, y con trabajo encontré lo que estaba a mano. Partiré de espaldas. Se sabe de buena tinta que irse de espaldas es creer que se regresa pronto. Sin renunciar a la palabra, quizás, la mejor manera de finalizar sea con una fotografía de gran contenido simbólico, de contrastes e inesperada. Una fotografía de los saberes ancestrales… de nuestra herencia heterogénea y contradictoria en el páramo venezolano, porque muchas veces una sola fotografía tiene la capacidad de decir, lo que a un investigador en una tesis. Mudanzas de encantos, silencio de una memoria secreta de mieles, trigos, cantos sagrados, estantillos de madera para encierros de humedales, y para la *siembra de aguas*… en un páramo que se queda sin cóndor, osos frontinos, venados de rabo blanco y encantados, glaciales, y sin gente. Que la gente del páramo y de la mar pesen sus corazones, aunque crean recto sus caminos.

Foto 7: Siembra de humedales en el páramo de Mérida, Venezuela

Fuente: archivo personal

Un estudio pendiente, y un colofón: **Convivir** en el Estado Lara para participar en el baile ancestral del Tamunangue**.** ***En Para ti me cuento a China***, Jonuel Brigue nos afirma: "El retrato más grande del mundo que se ha hecho en Venezuela es el Tamunangue. Sus siete partes corresponden a los siete lados fundamentales de la condición humana" (2007:74). El colofón: Los tiempos complejos anuncian el fin del método científico para el estudio de las necesidades locales y planetarias…

Referencias bibliográficas

Briceño, J. (1970). *El origen del lenguaje.* Fundación Cultural Barinas.

Brigue, J. (2007). *Para ti me cuento a China.* Mérida: Ediciones Puerta del Sol.

Cervigón, F. (2008). *Gente de Cubagua. Caracas:* Fundación Museo del Mar.

Hill, R. (2012). *No es tarde para Agradecer.* Caracas: Editorial Equinoccio.

Montejo, E. (2011). *Terredad.* Venezuela: Ediciones Actual.

Núñez, E. (2012). *Cubagua.* Caracas: Monte Ávila Editores.

Rodríguez, A ((2010) La escritura fragmentaria en Rafael Cadenas. Trujillo: Arte y Poética.

Rengifo C. (2010). *Oscéneba.* Caracas: Fundarte.

Vallejo, C. (2012). *La rueda del hambriento.* Colombia: Ediciones El otro el mismo.

Biodata

Jairo Portillo Parody: Licenciado en Educación, Universidad del Zulia (Venezuela). Master en Ciencias, Doctorado en Educación (U.S.A.). Titular jubiloso activo Universidad de Los Andes (Venezuela). Fundador del Laboratorio de Investigaciones Educativas Don Simón Rodríguez, miembro del Grupo de Investigación en Género y Sexualidad, miembro fundador del Grupo de Investigación de Estudios Culturales, miembro del Instituto de Investigación José Witremundo Torrealba. Unos desvanecidos, otros en vías (Situación país). Forastero en mi propia tierra. Duro de leer: Niñas de Maíz, Artesanas del Silencio, Piel de Escuela, Mal de escuela, Entre el Páramo y la Mar, Cubagua, Etnografía de La Terredad, Ironía Pedagógica…Galardonado por relatos visuales en fotografía, videos documentales y por programas de estímulo al investigador. Pero ese no soy yo. Dicen: Que soy hombre de mar y de montaña. Que me han visto halar a tierra un tren de pesca y arriar ocho mulas de carga montado en una mula de silla. Que me han visto sembrando agua en El Collado del Cóndor. Que algo se me ha perdido por andar de saltamontes. Ustedes saben el camino. Para ir a donde voy vengan conmigo. El encierro se prolonga.

Entretextos - Argumentos/Arguments/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 318-321
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883705
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

La poética de Bélgica Quintana: una mirada desde su estética y la ceremonia pura de sus palabras

The poetry of Bélgica Quintana: regards from her aesthethics adn the pure ceremony of her words

Jime"erain Bélgica Quintana: wanee analawaa julu"ujee ja"anasia jee jüpülainchiki jünüiki

Limedis Castillo Mendoza
https://orcid.org/0000-0002-6900-3045
ljcastillom@uniguajira.edu.co
Universidad de La Guajira, Colombia

ISBN: 978 - 958 -49- 4804 - 5
La edad de mi sombra
Bélgica Quintana (Riohacha – Colombia 1937)
Serie: Los Impresentes
Año: 2021
Editorial Lunario: (Riohacha – La Guajira)



Bélgica Quintana es una poeta colombiana. Su voz de mujer llega como aliciente intimo al ejercicio espiritual de las letras. Su obra poética **La edad de mi sombra**, primer libro de poemas se inclina por arraigarlo todo, arriesga lo que queda de ella, lo que la vida le ha dado y la ha llevado a trajinar con el trascurrir de los días, de los soles, las lunas y los años. Sus poemas son leves y profundos. Poemas que nos recuerda al poema Canción de la vida profunda de Porfirio Barba Jacob: ***"Hay día en que somos tan móviles, tan móviles, como leves briznas al viento y el azar. Tal vez bajo otro cielo La Gloria nos sonríe. La vida es clara, undívaga, y abierta como un mar. Y hay día en que somos tan fértiles, tan fértiles como en abril el campo, que tiembla de pasión: Bajo el influjo próvido de espirituales lluvias, el alma está brotando floresta de ilusión".***

Se puede decir que su poesía se apropia o se transfigura del surrealismo de su obra pictórica. Bélgica tiene unos poemas de corto aliento como el cáliz íntimo de un veneno poderoso, sus poemas son sobrios, breves metáforas que revelan imágenes acaso oníricas o metafísicas de lo cotidiano. Poemas parcos que nos describen la paleta de sus colores, la abstracción de sus silencios y lo sapiencia humana de lo vivido. Su ingreso al grupo literario el Solar se dio al inicio de los años 2000 y así fue creciendo en su dimensión poética publicando primeramente en cartillas literarias del Grupo Literario El Solar en 2004 donde destacó el siguiente poema:

"Pintor: Danza la sombra/ En el contagio/ De una naturaleza soslayada/ Una regla del destino/Traza/secreta el alma: Signos hechos en el exilio/ Confía en el tiempo/ Ligando a la luz/De la identidad perdida/El color de los reflejos". Luego para 2006 publica en el volumen poético "Los hijos del pez, Doce errancias por una Guajira Luminosa" donde destacó la siguiente imagen: ***Escribo al poema secreto/ de la fugaz memoria/ huyo con fuego/ en la curva enloquecida.*** Luego en 2020 publicó en la Antología Septentrión - Antología de la poesía en El Solar.

Al leerla nos damos cuenta que su poesía tiene una cierta influencia en grandes poetas como José Asunción Silva, Porfirio Barba Jacob, Alejandra Pizarnit, Jorge Luis Borges, Vicente García-Huidobro, Eugenio Montejo, Alfonsina Storni, Giovanni Quessep. Su metáfora aborda silencio, poemas cortos con motivos verbales casi abstractos donde se tiene fe en ese futuro incierto, lo vivido y la muerte son temas reiterados en su poesía y que llevan a una constelación de imágenes y experiencia de los abriles. La vida, lo existido, ella, la poeta va a la metáfora de la purificación, ya nada es perdido en su obra. La poeta Quintana canta y celebra la vida, es casi nada lo que tiene que esperar, lo sagrado del lenguaje estas en sus poemas como una sentencia: ***cualquier día/ puede ser el día / la sombra / mi cuerpo/ el ánimo de andar/ por el camino que /conduzca a la vejez***

Su estética en entonces un protocolo de despedida, ella opta por salvar la palabra, por salvarse y dejar un legado poético a las próximas generaciones. Como todo poeta tiene sus obsesiones. Su ceremonia pura es con la palabra vejez, con el verbo andar y con los colorazul de su mar y cielo inmenso. Bélgica es un ser tranquilo, nada le perturba, ya vivió todas las etapas de un ser humano. La libertad, la inmanencia de la muerte, el tiempo que correo la memoria, la vida y su filosofía están en su estética vital como lo vemos en el siguiente poema: ***Estoy guardando /recuerdos/ Difícil es venir / sin las reglas de la vida. / Está aquí la realidad, / ese baúl de lo que hacemos.***

Su atmosfera poética es universal no necesita de muchos objetivos para embellecer la tarde. Su voz es cándida y limpia como los manantiales que nacen en la Sierra Nevada. No tiene afán de aparecer y mostrarse en este mundo convulsionado de redes y autoelogios porque ha comprendido que ya es y que sus poemas son claros como el reflejo de la luna del primer Adán.

Quintana llena su construcción de insinuaciones, de detalles de lo cotidiano y lo efímero del amor, cada imagen lleva su propia profundidad, imágenes que se edifican en el tiempo presente, se edifican en el brío de las horas, lo que nos permite establecer una conexión con su existencia, por su paso entre los humanos. Su palabra muerde cuando la leemos a solas, cuando la leemos en silencio, cada metáfora tiene su caída en lo más insondable del ser, como decía Martin Heidegger: ¿Por qué hay Ser y no más bien Nada? Leamos el siguiente poema donde se refleja su existencialismo: ***Desde el centro del grito /oigo el paso de las sombras / como celebrando un culto o el funeral / de un dios de la calma que peregrina por caer sobre la tierra***

Su opera prima obedece a una necesidad de existir. De seguro Bélgica bebió del existencialismo el surrealismo. Apuesto a ciegas que saboreó la poesía de Alejandra Pizarnik esa gran poeta argentina cuando proclama en su poema Despedida: ***Mata su luz un fuego abandonado. /Sube su canto un pájaro enamorado. / Tantas criaturas ávidas en mi silencio y esta pequeña lluvia que me acompaña.***

El crepúsculo de su vida como tema que apunta a mostrar la edad de la sombra es esa poesía que se nos revela hoy y nos muestra su yo lirico, un yo que se convierte en un nosotros. Cuando nos dice: canto***, río: nada ha pasado sólo el tiempo que de la realidad descuelga.***

Sus poemas construyen lo subjetivo de lo humano y nos lleva o más bien nos permite indagar por la esencia de los hechos, el tiempo inexorable e inefable de las etapas de la vida. Su metáfora, su voz, la melodía de sus poemas nos explican que la vida tiene sentido, que nunca es tarde. Que cada palabra, cada acto humano deja huella en el tiempo, como vehículo de lo vivido. Así nos los muestra en el poema: ***En el vacío se siente latir calla el espíritu se agrieta la mirada languidece y se fuga otro recuerdo ayer fue sólo un día por preguntar cómo cuándo te vi La edad de mi sombra.***

La poeta expresa su subjetividad, expresa su manera de ser así misma, yo autobiográfica conocedora de la tradición universal de la poesía, su poesía es una autoetnografía, para decir más con menos palabras y eso es lo se abona a la poeta Bélgica Quintana. Así como suena Bélgica Quintana puesto que los poetas no somos de nadie. Tal vez seamos de la noche y sus misterios, de las estrellas y su efímera luz de otros milenios. Cada poeta es la palabra que profesa, cada poeta es el orfebre de su propio oro que son palabras. Las palabras son oro así lo afirmaba Neruda en su libro Confieso que he vivido (Con el perdón de los americanistas) ***Se llevaron el oro y nos dejaron el oro/ se llevaron todo y nos dejaron todo/ Nos dejaron las palabras.*** La poesía de Bélgica Quintana deja un legado y una posibilidad que tenemos como lectores de sumergirnos en la alteridad de su mundo posible.

Biodata

Limedis Castillo Mendoza: Poeta, narrador, nacido en Riohacha, La Guajira; Colombia. Magister en Informática Educativa, Especialista en Administración de la Informática Educativa. Trabajador Social, Normalista Superior con énfasis en Lengua Castellana. Docente catedrático de la Universidad de La Guajira y tutor del Programa Todos a Aprender (PTA), del Ministerio de Educación Nacional en la Institución Educativa Centro de Integración Popular. Es miembro del Grupo El Solar, de Riohacha, Coautor del libro Los Hijos del Pez, doce errancias por una Guajira luminosa y del libro Palabra y Residencia, Literatura en Riohacha. Así mismo este escritor fue merecedor del premio departamental de Ensayo: "Breve instantes poéticos en la poesía Guajira de los siglos XIX y XX". Autor de libros de cuentos como Siete formas del otro (2007), galardonado con el Premio de cuento del Fondo Mixto de Cultura y las Artes de La Guajira; el libro de cuentos Dunaria y el fuego (2014) y del poemario Plegaria de Ulises (2015). Autor del libro de cuentos Ritual de Arena y Viento (2020).

Entretextos - Argumentos/Arguments/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 322-329
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883703
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Hernando Téllez y el cambio de la escritura garciamarquiana de 1952

Hernando Tellez and the chage of the garciamarquiana writing of 1952

Hernando Téllez jee juwanajaaya nüshajala katsiiamatkemaajatüka jo'u juya 1952

Juan Moreno Blanco
http://orcid.org/0000-0002-2607-3297
juan.moreno@correounivalle.edu.co
Universidad del Valle, Colombia

Al mirar en perspectiva los mundos narrados de los primeros cuentos que García Márquez comenzó a publicar desde 1947, reunidos tardía e improvisadamente en el libro *Ojos de perro azul*, vemos que estos se desenvolvían en el entorno íntimo de la conciencia de personajes cuyo radio espacialy temporal no abarcaba un contexto reconocible y casi prescindía de alusiones históricas. Sin embargo, el último cuento de ese libro, "Monólogo de Isabel viendo llover en Macondo",es una excepción y, al mismo tiempo, la revelación de un cambio en la escritura garciamarquiana.

Ya en *Antología del cuento colombiano*, 1959, Eduardo Pachón Padilla, en su "Nota biográfica-crítica" que antecede al cuento de García Márquez "La noche de los alcaravanes", advierte ese cambio en los mundos narrados del joven escritor y menciona diferencias entre su obra más reciente y sus primeros cuentos donde, según el crítico, el escritor

> [s]e complace en construir un mundo extraño y desconocido […] habitado por seres irreales, anormales, alucinados […] que en un momento dado logran transformar tal estado en otro incorpóreo y abstracto que viene a liberarlos de esa especie de pesadilla […] Pero últimamente, quizá desde su cuento "Un día después del sábado", y especialmente en su novela *La hojarasca*, ha cambiado bastante la confusión y ambigüedad que caracterizaba a su narración, por un poco de más claridad y lirismo, aun cuando siempre siguiendo el ritmo luminoso de las sugerencias alternadas que tanto le fascinan... (Pachón, 1959, pp. 467-468)

Si bien no queda claro qué quiere decir el crítico con el señalado aumento de "claridad y lirismo" recordemos que el cuento "Un día después del sábado" es publicado por primera vez en 1954 y será incluido en el primer libro de cuentos que el autor concibe como tal, *Los funerales de la mamá grande*, en 1962, y la novela *La hojarasca* será publicada en el 55 y eso hace que estemos sólo parcialmente de acuerdo con Pachón Padilla.Desde nuestra perspectiva, el señalado cambio en la escritura garciamarquiana que lúcidamente advierte el crítico ha sucedido dos años antes de lo que él supone en el cuento "El invierno", publicado en diciembre de 1952, en el periódico El Heraldo y más tarde en la revista Mito, con el título "Monólogo de Isabel viendo llover en Macondo", en 1955, y quisiéramos en este trabajo tratar de vislumbrar las condiciones alumbradoras de ese acontecimiento.

El contexto

Después de abandonar forzadamente Bogotá en 1948 a causa de El Bogotazo, García Márquez se ha radicado en el Caribe donde ha trabajado como periodista en los diarios El Universal de Cartagena y El Heraldo de Barranquilla, al tiempo que ha comenzado a escribirdesde el 48 o el 49 su primera novela, *La hojarasca*. Es el año 1952, "[a] primeros de febrerorecibió una carta de Losada a través de la oficina del *El Heraldo*. Acaso sea la mayor desilusión de su vida. García Márquez había dado por hecho que la publicación de *La hojarasca* era poco menos que segura, y fue un golpe durísimo saber que el comité editorialde Buenos Aires había rechazado el libro y, por así decirlo, lo había rechazado a él" (Martin,2009: 188). En marzo de 1952 en carta dirigida a Gonzalo González el escritor se referirá a estos acontecimientos: "Ya sabes que la editorial Losada echó para atrás *La Hojarasca* […] Te digo que la voy a editar por suscripción popular y que voy a ponerle como prólogo el ribeteado y andrajoso concepto del consejo de la editorial" (García Márquez, 1991: 583). Esdecir que el escritor, a comienzos del 52, ha redirigido su enojo con la editorial Losada –o quizá consigo mismo por su falta de espíritu autocrítico– al propósito de reescribir *La hojarasca*, por tercera o cuarta vez, para, al fin, publicarla en Colombia.

En la misma carta a Gonzalo González, menciona su reciente viaje a Aracataca en marzo deese año, a donde acompañó a su madre a vender la casa de sus abuelos: "Acabo de regresarde Aracataca. Sigue siendo una aldea polvorienta, llena de silencio y de muertos. Desapacible; quizá en demasía, con sus viejos coroneles muriéndose en el traspatio, bajo laúltima mata de banano, y una impresionante cantidad de vírgenes de sesenta años, oxidadas, sudando los últimos vestigios del sexo bajo el sopor de las dos de la tarde" (*Ibíd*.).Quiere decir que durante 1952 el proceso de su tan reescrita primera novela se vio interferido por la experiencia impactante de ese viaje que fue como un retorno al tiempo de su infancia. De este *impacto* dice Dasso Saldívar:

> Si García Márquez llegó a ponderar años después el regreso a Aracataca como la experienciatal vez más decisiva de su carrera literaria, fue por el impacto que le produjo y por el marcode reflexión y ajuste que le

> ofreció. […] Este momento de lucidez sería providencial para él porque, además, lo armó de una paciencia infinita y le mostró que el camino para llegar al lugar de donde había arrancado y conocerlo verdaderamente por primera vez, como había dicho Eliot, era más largo y accidentado que lo que él creía. La casa de los abuelos que acababan de vender por siete mil pesos era el punto de partida y de llegada, el principio y el fin de todo, por lo menos hasta *Cien años de soledad*. Pero detrás de la casa había otras casas; detrás de Aracataca había otras Aracatacas, y detrás del tiempo, estancado y doméstico, casi viscoso que García Márquez venía intentando capturar en sus primeras narraciones, había otro tiempo, un tiempo dinámico y extenso, que lindaba y se confundía con el tiempo de la historia y la cultura de la Costa: era el tiempo de los abuelos en la Guajira y su éxodo de Barrancas a Aracataca, el tiempo de la guerra de los Mil Días, de las batallas de Riohacha, Carazúa y Ciénaga, el tiempo de Francisco el Hombre y los cantos vallenatos; era el tiempo de Bolívar muriéndose vilipendiado, perseguido y abandonado en la Quinta de San Pedro Alejandrino, y, más lejos todavía, era el tiempo de Francis Drake asaltando Riohacha y Cartagena en el siglo XVI. (Saldívar, 1997: 282-283)

Si según Saldívar después de esa experiencia se hizo evidente para el escritor que "detrás de Aracataca […] había otro tiempo", Mario Vargas Llosa relacionará las consecuencias de esta impactante experiencia precisamente con uno de los relieves temáticos de "Monólogo de Isabel viendo llover en Macondo", aparecido con el título "El invierno" en diciembre del mismo año:

> La lluvia está infligiendo a Isabel, a su familia y a todo Macondo la misma muerte que la realidad infligió a la Aracataca de la memoria de García Márquez cuando él volvió al pueblo con su madre. Su primer esfuerzo para reconstituir con palabras ese átomo de realidad real agonizante que hizo de él un creador es el espectáculo de una realidad donde *todo* agoniza. (Vargas Llosa, 1971: 242)

Todo esto indica que en ese año un replanteamiento se ha operado entre el escritor y su perspectiva narrativa. Y justamente un primer resultado de ese replanteamiento es la escritura del cuento que nos ocupa, separado del borrador de la primera novela del cataquero.

La *nueva* conciencia del narrador

Si Saldívar ve que ese retorno a la Aracataca de la infancia hizo penetrar en la conciencia del escritor "otro tiempo, un tiempo dinámico y extenso, que lindaba y se confundía con el tiempo de la historia", mientras que para Vargas Llosa la "realidad real agonizante que hizo de él un creador es el espectáculo de una realidad donde *todo* agoniza", podríamos decir que, en acuerdo con estas visiones, en ese lapso preciso García Márquez ha comprendido que el tiempo de sus mundos narrados debe anclarse

en el tiempo de la historia, historia que él conoce y ha vivido a través de su biografía y la de su linaje. Sin embargo, debe resolverlos nuevos desafíos técnicos a los que se enfrenta si quiere contar historias cuyo tiempo y espacio se entrelacen con el eje del tiempo histórico, ese que conoce bien pues sobre él haescrito casi que cotidianamente en los últimos años como autor de columnas periodísticas.

¿Cómo evocar ese eje del tiempo real sin caer en esa narrativa colombiana de horror, sangrey muerte que desde el comienzo de La Violencia inundaba las librerías de subproductos literarios? ¿Había otra manera de evocar literariamente los mecanismos de criminal exclusión tan caracterizadores de la historia colombiana? Desde nuestro punto de vista loscuentos publicados por Hernando Téllez en 1950 son en ese momento de la literatura colombiana una respuesta a las preguntas técnicas que conjeturamos se hacía el joven fabulador de Aracataca. El cuento “Cenizas para el viento” es a ese título ejemplar porque resolvía el problema técnico de la representación cruda de la violencia por la vía de la alegoría, el simbolismo y, los más importante, el desplazamiento del foco de percepción desde las víctimas objeto de la violencia hacia los sujetos que la activaban tanto física comosimbólicamente. En el escritor cachaco el escritor caribeño encontró las soluciones técnicasque buscaba.

El cuento

No tenemos indicios de que la reescritura de *La hojarasca* haya avanzado a lo largo de ese año ni conocemos su estado de evolución y eso nos impide saber qué va de nuestro cuento a la novela y qué va de la novela a nuestro cuento, lo cierto es que “El invierno”, de casual publicación en diciembre, es el único fruto de ese periodo. Según Jacques Gilard:

> El invierno” puede leerse como cuento, aunque es en realidad un fragmento que García Márquez separó de *La hojarasca* en 1952. Apareció en “El Heraldo”, Barranquilla el 24 de diciembre de 1952. No lo publicó su autor sino Juan B. Fernández R., hijo del director del periódico, con una nota breve de presentación (sin firma pero que recuerda claramente haber escrito) en la que manifestaba que se trataba de un capítulo de *La hojarasca*. Juan B. Fernández R. acababa de regresar de Europa e ignoraba lo que eran las vicisitudes editoriales de la novela y los cambios hechos por el autor. Encontró esas páginas en una gaveta de la redacción, les parecieron buenas y las publicó. Es difícil decidir si “El invierno” es un cuento o no… (Gilard, 2015: 100)

Es interesante la duda que expresa el crítico galo ante el estatus genérico de este texto en lo cual coincide un poco con la indiferencia que le depara el autor mismo, y es curioso también que aparezca publicado independientemente de su voluntad. Incluso podemos deducir que, caso único en la obra garciamarquiana, no tenía título y que, al tomar la iniciativa de publicarlo, el periodista improvisa uno con las dos palabras del comienzo. A esta nebulosa sobre el estatus que el autor da a su texto se agrega el extendido rumor segúnel cual el editor de la revista *Mito*, Jorge Gaitán Durán, que lo

publicó por segunda vez en 1955, al rescatarlo de la caneca de la basura a donde su indiferente autor lo había tirado y preguntarle sobre él obtuvo la espontánea respuesta que Gaitán Durán tomará como título del texto: “Eso es un monólogo de Isabel viendo llover en Macondo”.

No deja de ser extraña la actitud de indiferencia del autor ante este texto que, conjeturamos,lo ha ocupado durante muchos meses en el 52 y, como trataremos de mostrarlo, ha significado un cambio trascendental en su perspectiva para narrar mundos. Si el cuento fueseparado de la novela en proceso fue porque seguramente García Márquez empezó a verlos como dos organismos autónomos y, quizá, no lo valoraba pues lo consideraba simplemente como un sobrante que le impedía terminar su primera novela, que en toda su vida fue la que más trabajo y tiempo le costó escribir. En él volvía a emplear la primera persona que ya había usado en “Amargura para tres sonámbulos”, 1949, “Ojos de perro azul”, 1950”, y “Alguien desordena estas rosas”, 1950, pero por primera vez en su arte narrativo el foco de percepción aumentaba su radio más allá de circunstancias estrictamente personales y nos daba un amplio paisaje social y geográfico. Tal perspectiva amplia del monólogo (que se multiplicará en *La hojarasca*) nos da el perfil social de cada personaje y, lo más importante, su pertenencia cultural en el mundo de la complejidad americana donde los personajes criollos no están solos.

El aislamiento monofónico que nos transmite la percepción de Isabel revela su conmoción derivada de la lluvia sobrenatural que la ha sacado, a ella y a los demás personajes, de la normalidad. El estado de incertidumbre despierta esa sensibilidad hacia la paradoja sobrenatural que viene a completar –y a perturbar– al mundo natural que ya habíamos percibido en sus primeros cuentos:

- “Al mediodía del miércoles no había acabado de amanecer” (p. 107)*[1]
- “Parecía un fantasma familiar ante el cual yo no sentía sobresalto alguno porque yo mismaparticipaba de su condición sobrenatural”. (p. 107)
- “Al amanecer del jueves cesaron los olores, se perdió el sentido de las distancias. La noción de tiempo, trastornada desde el día anterior, desapareció por completo” (p. 108).

Sin embargo, en este cuento los fenómenos sentidos-vividos son una derivación de un fenómeno mayor, la lluvia. Los personajes, y particularmente Isabel, viven una conmoción de la normalidad del mundo a través de fenómenos que impactan la sensibilidad y que parecen alegoría, síntoma o símbolo de un desorden superior. Aquí estaríamos viendo la lección aprendida en “Cenizas para el viento” donde los perfiles de los personajes y el violento desorden de la normalidad del mundo sólo son insinuados alegóricamente. Y, como alumno que supera al maestro, en su obra posterior García Márquez amplificará las alegorías del *fatum* o destino trágico que desordena la tranquilidad de Macondo.

---

[1] Citaremos según la edición *Cuentos 1947-1992*, Editorial Norma, 1999.

El otro tratamiento de “Cenizas para el viento” que se proyecta aquí es que las realidades del desorden violento del mundo narradas desde la percepción de los sujetos que las agencian no son vistas por ellas mismas, son eufemizadas, como si el mundo violento fueraalgo natural –como si la violencia no fuera violencia–. Así, en la voz de Isabel se despliega un mundo donde los criollos están acompañados de no criollos que, según toda evidencia,no son como Isabel y los miembros de su entorno familiar. Es la primera aparición en la obragarciamarquiana de la alteridad cultural: no tienen voz y están ahí para servir, es decir quesiguen órdenes, son los que trabajan y acomodan las cosas ante el desorden que ha

producido la prolongada y sobrenatural lluvia. Isabel entonces les da órdenes y los nombradesde arriba, desde su posición que es *naturalmente* superior:

- “… Será mejor que los guajiros las pongan [las macetas] en el corredor mientras escampa”. Y así lo hicieron mientras la lluvia crecía como un árbol inmenso entre los árboles. (103)

- La casa estaba en desorden; los guajiros sin camisa y descalzos, con los pantalones enrollados hasta las rodillas, transportaban los muebles al comedor. (106)

Como cosa natural, en la voz interior de Isabel los guajiros están en condición de humillación,inferioridad, silencio, rendición e impotencia:

- En la expresión de los hombres, en la misma diligencia con que trabajaban se advertía la crueldad de la frustrada rebeldía, de la forzada y humillante inferioridad bajo la lluvia. (106)

- Fue un crepúsculo prematuro, suave y lúgubre, que creció en medio del silencio de los guajiros, que se acuclillaron en las sillas, contra las paredes, rendidos e impotentes ante el disturbo de la naturaleza. (107)

Los indicios y alusiones de Isabel nos presentan el orden establecido: sociedad fuertemente estratificada como resultado de algún pasado de sometimiento que determinó que una parte de la población está en condición superior a la otra. En la voz de Isabel no hay valoraciones y asignación de cualidades; más bien ella presenta el orden y su posición en éldesde su subjetividad. En el único momento en que los guajiros hacen algo por sí mismos, son detenidos por una orden del padre de Isabel que, con ello, hace retornar el orden en que los guajiros no pueden hacer algo que el amo no haya ordenado: “El martes amanecióuna vaca en el jardín […] los guajiros trataron de ahuyentarla con palos y ladrillos […] la acosaron hasta cuando la paciente tolerancia de mi padre vino en defensa suya: “Déjenla tranquila –dijo–. Ella se irá como vino” (104-105). No hay ningún adjetivo o calificación quenos diga en la narración quiénes son los guajiros. Sólo queda claro, en lo social, el régimen colonial y, en lo subjetivo, la asunción de este mundo como normal. Es la otra lección de Téllez: la violencia no es dicha como tal sino a través del foco perceptivo de su agente que la atenúa o naturaliza.

En el Macondo que representa literariamente la realidad americana este régimen de sometimiento de personajes criollos sobre su alteridad cultural continuará en las novelas *La hojarasca* y en *Cien años de soledad*. En la primera, la voz que eufemiza el sometimientode *los guajiros* será extrapolada a la figura del coronel y por esa vía se intensificará la diferencia jerárquica entre el criollo y el no criollo; sin embargo, una guajira tendrá voz. En la segunda, algunos guajiros tendrán voz, serán agentes de contagio de *la peste del insomnio*y, al dar su lengua a los niños Buendía, son factor de heteroglosia en el mundo narrado. Enla novela de los años cincuenta la historia les quita estatus a los criollos y los pone en inevitable decadencia, mientras que en la saga de los Buendía la estirpe criolla que no supoamar desaparece. Definitivamente en este cuento no sólo se logra dominar una nueva técnica de la perspectiva narrativa, sino que, además, quedaron esbozados grandes tópicos de la futura escritura garciamarquiana. Es como si en él, que no mereció título, fueabandonado en una gaveta o tirado a la basura, García Márquez se hubiera auto- descubierto.

Referencias bibliográficas

García Márquez, G. (1999). “Monólogo de Isabel viendo llover en Macondo”, *Cuentos 1947-1992*. Editorial Norma. Bogotá, p. 102-110.

García Márquez, G. (1991). “Autocrítica”, *Textos costeños. Obra periodista I, 1948-1952*. Mondadori, Barcelona, pp. 582-584.

Gilard, J. (2017). “Renovación del cuento hispanoamericano. *Ojos de perro azul* de GabrielGarcía Márquez”, *Así leí a García Márquez*. Collage Ediciones. Bogotá, pp. 91-193.

Martin, G. (2009). *Gabriel García Márquez. Una vida*. Debate. Bogotá.

Pachón Padilla, E. (1959). “Nota biográfica-crítica”, *Antología del cuento colombiano*. Biblioteca de Autores Colombianos, Ministerio de Educación Nacional, Ediciones de la Revista Bolívar,pp. 467-468.

Saldívar, D. (1997). *García Márquez. Viaje a la semilla. La biografía*. Alfaguara. Bogotá.

Vargas Llosa, M. (1971). *García Márquez. Historia de un deicidio*. Editorial Barral. Barcelona.

Biodata

Juan Moreno Blanco: Doctor en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université Michel de Montaigne –Bordeaux 3. Magister en Lettres Modernes, Université Paris VII – Jussieu. Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad en Lingüística y Literatura. Docente Universidad del Valle, Coordinador de la Maestría en Didáctica de la Literatura, Escuela de Estudios Literarios, Universidad del Valle. Grupo de investigación Literatura y Educación. Últimas publicaciones: *El relato del uno y el otro en Henao y Arrubla, Nicolás Gómes Dávila y Gabriel García Márquez*, Programa Editorial de la Universidad del Valle, 2021; coautor de *The Oxford Handbook of Gabriel García Márquez,* Oxford Press University, 2022; coautor y coeditor de *Gabriel García Márquez a 40 años del Premio Nobel. Lecturas desde Suecia y Colombia*, en prensa.

Entretextos - Pinceladas Regionales/ Regional Touches/Ejeetsee oumainpa'ajatü
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 330-331
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883787
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

El *t´aju* y el *xapuxku* integrantes de la familia totonaca

The t´aju and the xapuxku totonaca family integrants

T'ajukai jee xapuxhukai nawala'ata na apüshii tokonayuukana

Antonino Santiago Isidro
https://orcid.org/0000-0003-4457-333X
ansantiago@uv.mx
Universidad Veracruzana Intercultural, México

En el pueblo totonaco habita en la región Totonacapan, constructores de la pirámide de los nichos Tajín, dentro de las familias totonacas existen vocablos propios para nombrar algunos de los integrantes de la familia, dichos palabras encierran obligaciones sociales que regulan la conducta de los sujetos tanto en el entorno familiar como en el comunitario. Por ejemplo:

T´aju es una palabra para nombrar a la hija o hijo menor, entre algunas de sus obligaciones se destaca que se debe de quedar a vivir en la casa de sus padres a cuidar de ellos, para acompañarlos y cuidarlos cuando enfermen, acompañarlos hasta que fallecen, deben estar al cuidado de los padres, acompañarlos.

En el caso del *T´aju* varón, este se puede casar y traerá a su esposa a vivir con él a la casa familiar, podrá criar a sus hijos. La esposa asumirá las actividades, como domesticar, cuidar y asear a los suegros como si fueran sus padres. Cuando no se cumple con este rol de cuidar de los padres y sólo quedarse con el bien material el resto de los hijos e hijas se molestan por el incumplimiento del deber y se recurre a instancias de autoridad tradicional para pedir la mediación en el conflicto familiar de tal manera que el *T´aju* debe asumir su responsabilidad y en caso contrario de le expulsa de la casa familiar.

Cuando el *T´aju* es mujer (hija) ésta no podrá casarse ni procrear hijos, su deber es estar pendiente de sus padres, hasta que estos fallezcan y en muchos casos cuando este momento llega, la *T´aju* ya pasa de los 35 años, ya no tiene posibilidades de poder formar su propia familia, por lo que se quedan solas, si tienen suerte alguno de sus hermanos se la lleva a vivir a su casa para que funja como cocinera y ayudante de la esposa (su cuñada).

En las familias totonacas también se nombra al hijo mayor como *xapuxku* éste es quien tiene la autoridad moral sobre los demás hermanos, regaña y da consejos; usualmente tiene el nombre del padre por lo que es también nombrado en lengua totonaca como *lakgxoco*; entre otro de sus deberes está suplir al padre cuando este fallezca, por lo tanto sus responsabilidades son: el cuidado de los hermanos menores, resolver conflictos entre los integrantes de la familia, soporte de la mamá, solventar los gastos de manutención de toda la familia hasta que estos puedan valerse por sí mismos; en cuanto a la herencia es quien queda como albacea en cuanto al reparto de la tierra, es decir es quien reparte las tierras familiares.

Entre otros de los deberes de *xapuxku* es el de acompañar a cada hermano a pedir la mano de la joven para contraer matrimonio, asimismo deberá estar pendiente que cada uno de sus hermanos cumpla con sus deberes con su propia familia. Debe participar en las actividades comunitarias que regularmente hacia el padre, tales como la faena (trabajo gratuito) de igual manera hereda parte del terreno donde está la casa familiar, para estar cerca de la madre y del *T´aju* y vigilar que este último cumpla con sus deberes.

En cuanto a *xapuxku* este no debe podar plantas frutales o cuidado de la milpa, éste no puede ser el primero en empezar la cosecha de maíz o café, ya que “no tiene buena mano”, si poda alguna planta, las plantas se mueren; si ellos son los primeros en cortar el café, los cafetos se secarán, hasta la raíz; razón por la cual no participan en estas labores.

El *xapuxku* podrá casarse y formar su propia familia, no debe desatender a sus hermanos menores.

Biodata

Antonino Santiago Isidro: Ingeniero agrónomo en Producción por la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Maestría en Desarrollo Rural por la Universidad Austral de Chile. Docente de tiempo completo en la Universidad Veracruzana Intercultural, Veracruz, México, Originario del Pueblo Totonaco.

Entretextos - Pinceladas Regionales/ Regional Touches/Ejeetsee oumainpa'ajatü
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 332-333
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883789
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

N´owi ya hñähñu- habla el pueblo otomí

N´owi ya hñahñu- the otomi popullation speak

N'owi ya hñähñu nanüiki otomiiyuu

Yolanda de León de Santiago
https://orcid.org/0000-0003-3228-4207
ydeleon@uv.mx
Universidad Veracruzana Intercultural, México

Habita en la parte centro de México, es un pueblo que durante mucho tiempo fue nómada y buenos comerciantes antes de la conquista, razón por la cual habitan en poco más de siete estados de la República mexicana. Según el censo de población y vivienda (INEGI, 2015) la población *hñähñu* ascendía a 667,038 de los cuales solo 298,861 personas mayores de 3 años sabían hablar la lengua materna. Dicha población está perdiendo no solo su lengua sino una forma de entender y nombrar lo que le rodea. Hoy en día muchos ya no saben que nuestros ancestros sabían *da ñ´öwi*- hablar con distintos elementos de la naturaleza como se explica a continuación.

Dentro de la cosmovisión de pueblo podemos decir que ellos hablan con…

Se ayudan del copal para *da y´opabi tsi dada Hyadi* (para pedir al padre sol) por la salud de los integrantes de la familia, por la sabiduría para poder seguir caminando.

Los *hñähñu- otomí* asentadas en la zona indígena de Higueras en Toliman, Querétaro, México Peregrinan al *Xontho̱* -Zamorano, desde donde *ma da ñ´öwi* (hablarán) y se ofrendarán flores, incienso y velas a ya *xita* (a los abuelos) para pedir por la salud de las familias de la comunidad, por las siembras y buenas cosechas. Participan hombres, mujeres, niños y niñas quienes se encaminan cada 27 de abril al cerro del Zamorano; en sus espaldas cargan las cobijas, la olla para el café, azúcar y canela, además de gorditas rellenas de queso con chile seco, que les servirá para alimentarse durante su trayecto, ya que para llegar a lo más alto de la montaña se caminan dos días y otros dos más de regreso. Durante los cuales las familias comparten en los descansos sus alimentos.

Durante el trayecto de camino hacia el cerro del *Xontho* -Zamorano se van elevando alabanzas, rezos y en algunos puntos de descanso se elevaban plegarias ha ya *Xita* (los abuelos) nuestros ancestros a quienes se les ofrecen flores, asimismo *ñ´öwi nxedi, tsi* dada *Hyadi, ha tsi nono nzono* (se habla con el remolino que representa los vientos, al padre sol y a la madre luna).

Cotidianamente se habla con:

Ñ´öwi – hablan con el *xedi* para pedirle que no desteche las casas, que se aleje y no traiga enfermedades que por el contrario traiga nubes cargadas de agua para que de la tierra nazcan las semillas sembradas.

Ñ´öwi- hablan con sus difuntos para que estos bendigan a los más pequeños de las familias, o bien cuando algún miembro de la familia enferma, se les evocan para pedir que ayuden a sanar, a cambio se les ofrendan flores, pan con chocolate, tortillas y frijoles acompañados de ramas de hinojo, sin dejar de lado las alabanzas. Los familiares muertos también *ñ´öwi* con los que viven en sueños dicen y comunican a la familia si tienen hambre o sed, si les preocupa algo, etc.

Si mencionan que tienen hambre se les ofrece una ofrenda, comida, flores y copal.

Ñ´öwi—hablan con las plantas, para que estos crezcan, al igual que con los animales domésticos ya que es necesario brindarles cariño para que estos se desarrollen bien.

Ñ´öwi—hablan con el fuego para pedir que las tortillas que se preparen alcancen para todos los integrantes de la familia. Al fuego se le escucha anunciar la llegada de algún visitante a la casa. Al fuego también se la habla con cariño y respeto porque, sino se molesta y entonces solo echará mucho humo.

Los abuelos, los tíos y tías *Ñ´öwi* a los hijos, sobrinos y sobrinas, nietos y nietas para brindarles consejo respecto de cómo se deben conducir en la vida, los valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua entre familiares y vecinos es una constante.

Dentro del pueblo *hñähñu* el diálogo con las distintas deidades es una constante, asimismo entre los miembros de la familia extensa quienes siempre estarán pendiente del bienestar de cada integrante desde el más pequeño hasta el más longevo.

Nuya nfödi di ´medi, ya jöi ya higi ñohñö ngetho petsi ya tso, ha su ge nu mar´a da deni… los conocimientos se van perdiendo, la gente ya no quiere hablar *hñähñu*, por pena, por miedo a ser discriminados.

Biodata

Yolanda de León de Santiago: Pueblo *Hñähñu*-otomí. Mtra. en Política y Gestión Pública, por la Universidad Iberoamericana León, Mtra. En Desarrollo de la educación básica por la Universidad Iberoamericana Puebla, Licenciada en Educación Primaria, Escuela Normal del Estado de Qro. Docente de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Totonacapan.

Entretextos - Pinceladas Regionales/ Regional Touches/Ejeetsee oumainpa'ajatü
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 334-335
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883791
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Aportes del diplomado

Etnoeducación, interculturalidad y diversidad ofrecido por la Universidad de La Guajira a docentes de Mitú, Vaupés Colombia

Mi primera experiencia con el modelo educativo virtual

Contribution of the graduated. Etnoeducation, interculturality and diversity by Guajira¨s University to Mitú and Vaupés teachers from Colombia. My first experience with the virtual educative Model

Jüinala ekirajawaakat. Nekirajaaya kusina, jüntanajiraaya akua'ipa jee jujuyein akua'ipaa jutuma Jikii Ekirajiapüle Müleusüka Wajiira namüin ekirajülii chayaa Mitú, Vaupés, Kolompia. Palajanaajatka tekirajaaya juka jukua'ipalu'u kachuweera

Virgilio Arango Pérez
Etnia: Kubeo
Internado de Pueblo Nuevo, Mitú-Vaupés
Septiembre 23 de 2021

Transcripción textual

Como estudiante asistente en forma virtual del diplomado en "Etnoeducación, Interculturalidad y Diversidad" expreso que fue la primera experiencia que tuve con el modelo educativo virtual, valioso e interesante por su contenido, plasmo los principales aportes que obtuve.

Permitió apropiarme de conceptos relacionados con la etnoeducación y la diversidad cultural para valorar y tener presente en el diseño educativo para las comunidades indígenas con miras a una educación que responda a los intereses y necesidades reales, de acuerdo con los Planes de vida y el contexto sociocultural e histórico, con el objeto de preservar la sabiduría ancestral, para lo cual como maestro que laboro en las comunidades indígenas debo crear estrategias pedagógicas y didácticas para involucrar a los sabedores, de cada una de las ciencias o artes que aún se conservan y se practican para sus respectivas enseñanzas y que los y las niñas se apropien de los aprendizajes.

Realizar un análisis de la participación y aporte como indígena para que se mantenga y se conserve la identidad desde la relación con el otro a partir del respeto, a las futuras generaciones fundamentada en la preservación de la lengua y el conocimiento de su propia historia de origen y su territorio. Por lo anterior es fundamental realizar las investigaciones pertinentes dentro de cada grupo étnico con miras a dejar por escrito los resultados.

Tener presente la importancia de la etnografía como método de investigación social que permite interactuar con una comunidad determinada para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, tradición, saberes e intereses propios

Valorar y tener presente las pedagogías propias fundamentadas en el diálogos y relatos de leyendas mitos y tradiciones en nuestra práctica educativa dentro del aula o espacios acondicionados para cada fin y tratar de sistematizar las experiencias para confirmar la aplicabilidad, que es posible llevar a la práctica la educación propia desde la ley de origen teniendo presente como el principio de la vida que contiene las normas que orientan y regulan la relación entre el cosmos, la naturaleza y la vida sociocultural de cada uno de los pueblos.

Indagar que a pesar de que los derechos de los pueblos indígenas tengan reconocimiento internacional, por desgracia muchas culturas siguen teniendo problemas de desplazamiento debido a que se ven amenazadas sus tierras y su territorio, principalmente por la extracción de recursos naturales y la promoción y protección de sus derechos se ven coartados.

Agradezco a mis maestros del diplomado por su dedicación, la pericia y la sabiduría demostrada a través de cada uno de los seminarios, la paciencia su esfuerzo y sacrificio para desarrollar cada una de las evaluaciones en medio de las dificultades de la señal de la internet para llevar a feliz término la formación mencionada. Finalmente, manifiesto que, si en un futuro la Universidad vuelve a ofrecer otro diplomado, me volvería a inscribir y a participar.

Entretextos - Pinceladas Regionales/ Regional Touches/Ejeetsee oumainpa'ajatü
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 336-337
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883793
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Aportes del diplomado

Etnoeducación, interculturalidad y diversidad ofrecido por la Universidad de La Guajira a docentes de Mitú, Vaupés, Colombia

Los conocimientos ancestrales se han perdido

Contribution of the graduated. Etnoeducation, interculturality and diversity by Guajira¨s University to Mitú and Vaupés teachers from Colombia. My first experience with the virtual educative Model

Jüinala ekirajawaakat. Nekirajaaya kusina, jüntanajiraaya akua'ipa jee jujuyein akua'ipaa jutuma Jikii Ekirajiapüle Müleusüka Wajiira namüin ekirajülii chayaa Mitú, Vaupés, Kolompia. Tü atüjalaa kama'airükaa amulouliirü

Justiniano Salazar
justochar@gmail.com
Mitú, Vaupés
Septiembre 2021

Transcripción textual

Con el paso del tiempo, los conocimientos ancestrales se han ido perdiendo, principalmente porque quienes los manejan, los sabedores de los pueblos indígenas y esos sabedores son la generación de los años 50 hacia atrás. Ellos hablan las lenguas ancestrales que solo son transmitidas oralmente, porque no tienen escritura. Actualmente los jóvenes, con la llegada de las nuevas tecnologías han venido perdiendo el interés por esos conocimientos y al dejarlos a un lado, con la desaparición de nuestros abuelos también van muriendo. ¿Qué podemos hacer para que esos conocimientos no desaparezcan?, con ayuda de los profesionales de la Etnoeducación podemos rescatarlos y darlos a conocer, por ejemplo, recopilando los valores, hablando con los abuelos de los pueblos indígenas; sistematizando y guardando la información en archivos digitales que estén a la mano del público y, trabajando con los jóvenes motivándolos a continuar con ese legado que han dejado nuestros mayores.

La importancia de la Etnoeducación en estos tiempos radica en conservar, preservar, mantener y transmitir los conocimientos ancestrales a las nuevas y futuras generaciones con ayuda de las nuevas herramientas tecnológicas.

Damos las gracias a la Universidad de La Guajira y a todo su equipo de trabajo, en cabeza de la profesora Emilce Sánchez Castellón por haber brindado en estos tiempos un diplomado en Etnoeducación, que nos ha despertado el interés de continuar por un camino de lucha, rescate y conservación por los conocimientos ancestrales; también, me ha dado las herramientas necesarias para hablar y manejar con certeza todo lo relacionado a temas etnoeducativos. De aquí en adelante nuestra misión es seguir replicando y compartiendo estos conocimientos para ampliar el camino de la sabiduría ancestral.

Entretextos - Reseña de libros/ Book reviews
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 338-341
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883878
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Transfilosofía sentipensante

Sentitthinking trans philosopy
Awattakuolujaa ekiirujutu antirakat ekiiru'umüin kasa

Milagros Elena Rodríguez / Universidad de Oriente, Venezuela
http://orcid.org/0000-0002-0311-1705 / melenamate@hotmail.com

Se trata de uno de los libros más recientes de Milagros Elena Rodríguez, publicado en septiembre de 2022 en Itapetininga Brasil. El libro se encuentra publicado en la página del editorial: https://hipotesebooks.wixsite.com/cazulo/catalogo o directamente en: https://drive.google.com/file/d/10gQggIk1ZQvMW9G-d-qzQOdvxBMqXtxG/view.

En dicho texto se evidencia el compromiso notorio de la autora por la liberación de los conocimientos-saberes desde la decolonialidad planetaria-complejidad; situación imposible bajo los mismos preceptos de la colonización de la filosofía, la teología y las ciencias en general. Execrando las civilizaciones, saberes y todo lo que con ello dictamine Occidente y el Norte.

La *Transfilosofía Sentipensante*, deconstruye la filosofía tradicional separada de las ciencias y de la teología, con esencias como la categoría sentipensar.

El libro se presenta en los rizomas: introito; ¿por qué transfilosofar?; sentipensando el sentipensar; re-civilización y condición humana; el eros por la tierra patria; la transfilosofía sentipensante de los saberes ancestrales; la transfilosofía sentipensante en la educación matemática decolonial transcompleja y cierres en aperturas sentipensantes en la tierra-patria. Realmente existen conexiones complejas en todo el texto. Recomendamos el libro en tanto, marca la diferencia; no emite que necesitamos una filosofía latinoamericana, va más allá emite que necesitamos una transfilosofía sentipensante de la Tierra como patria. Y con ello el abrazo de todo lo decolonizado de la filosofía tradicional, con la salvaguarda de lo encubierto en igual grado de importancia. Por ello se regresa a las preguntas originales de la filosofía: ¿Qué es el ser humano? ¿Cuál es su papel en la Tierra? Entre otras que rescatan la concepción compleja de la filosofía antigua de lo que es el hombre: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios.

Es de considerar que "la transfilosofía entendida acá no es la filosofía no teológica que no cuenta nada fuera del ser humano" (Rodríguez 2022, p.20), por el contrario, lo salvaguarda con todas sus conexiones misteriosas y el mar de incertidumbre que la permea. La filosofía no ha escapado de la colonialidad, a partir de varias formas de colonialismo, como lo es el intelectual, donde el colombiano Fals Borda ha tenido estudios en contra las influencias eurocéntricas de la actividad científica; contra la ineficacia pragmática de nuestra ciencia academicista de Occidente; contra el desaprovechamiento de la sabiduría popular (Fals Borda, 1987).

Para la esencia de lo que significa este dossier es imperativo en la reseña del libro referirme al rizoma titulado: *la transfilosofía sentipensante de los saberes ancestrales;* de especial interés en el contexto que necesitamos. Por ello la recomendación del libro es ejemplar para los lectores del dossier. Emite la autora que los saberes ancestrales al igual que los saberes soterrados de la matemática, por ejemplo, han llevado la mayor parte del ocultamiento en la colonización y luego en la colonialidad del saber, ser, poder, hacer, sentir, pensar y vivir, "de la denigración hasta el punto de colocarlos, cuando son nombrados en saberes menores, de menor valía que los conocimientos que devienen de la ciencias, de la supuesta objetividad impuesta en ella en el paradigma que se creyó rey" (Rodríguez 2022, p.88).

El libro rescata en dicho rizoma de los saberes ancestrales como se llega a la crisis actual, por ello la transfilosofía sentipensante en los saberes ancestrales la complejizamos en categorías como: "sentipensar, transfilosofía, saberes ancestrales, ecosofía, diatopia, condición humana, transmodernidad, entre otras que construyen complejizaciones de especial valía conjugada con el transmétodo". En el que la hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica hace su mejor escena.

La ecosofía como sabiduría cosmológica, arte de habitar en el planeta; sabiduría del *oikos*, más allá de la ecología: Hombre-Dios-Cosmos hacia un nuevo equilibrio; es de acuerdo a este autor, la ecosofía una espiritualidad de la tierra (Panikkar, 1994).

Declaro como la autora del texto, en consonancia con la vida de su autora que la transfilosofía sentipensante es deconstructiva, sabia, subversiva, rompe las fronteras de la filosofía tradicional e impera en un mar de incertidumbre donde jamás emite verdades, pues parte de la falseación de las impuestas en la colonialidad; "la transfilosofía sentipensante de los saberes ancestrales es subversiva, "pues en la deconstrucción que lleva limpiando las malezas de la exclusión no olvida que no se debe a saber alguno y se debe a todos; porque en ella alude la vida, y al soslayar regresa a la muerte; si en todo sentido" (Rodríguez 2022, p.105).

La transfilosofía sentipensante de los saberes ancestrales es profundamente salvaguardadora de la Tierra como nuestra casa común; ello va en consonancia con que su bandera, su esencia es darle sentido de originalidad de que es la vida, el sentido del ser humano como creación; por ello "lo místico, lo ancestral se retrae complejamente en su multiplicidad, hologramas y diálogos en las esencias de la teoría de la complejidad que bien son temas en la continuación de las líneas de investigación" (Rodríguez

2022, p.106); son los principios de la complejidad en la transfilosofía sentipensante.

La transfilosofía sentipensante de los saberes ancestrales al ser inclusiva de todas las manifestaciones y patrimonios culturales es salvaguardadora del patrimonio histórico; lo que da sentido complejo de existencia; "ello nos juicio de valores; es saber que si existen civilizaciones que puedan aún salvaguardarse; pues después de la depredación modernista hayan resistido a la debacle deben ser preservadas" (Rodríguez 2022, p.107).

Una transfilosofía sentipensante de los saberes ancestrales como "la etnofilosofía se compone en una filosofía original, que posee la diversidad de saberes ancestrales y actuales; cimentando en las etnociencias, que humaniza ante la crueldad del mundo" (Rodríguez 2022, p.107), que le da sentido de pertenencia y convergencia con las ciencias y el hacer del conocer; pero no se separa de lo ancestral, ni los desmitifica; la etnofilosofía "como una nueva forma de pensar y hacer filosofía desde la interculturalidad pero no es toda la transfilosofía pues esta nace en inclusiones arenosas de decolonialidad planetaria-complejidad-ecosofía-diatopia; que la hacen desde luego con esencias interculturales de primer orden de vida" (Rodríguez 2022, p.107).

Invitamos a conseguir esencia en los virajes decoloniales de los conocimientos - saberes, de la filosofía. Insistimos una vez más en la lectura del libro que nos nutre de un des-ligaje y un re-lijage. Pues es común ver conseguir salvaguardar esencias excluidos bajo el mismo paradigma que lo causo. No es posible ello. Salir del anclaje y de la deuda de entregar y desmitificar nuestras propias civilizaciones a costa de la consideración superior de otras es un terrible error colonial que se sigue cometiendo.

Por ello, con el libro alertamos: no es posible superar la colonialidad bajo exclusiones; ni superioridades, menos investigando bajos los mismos métodos causantes de la crisis. Vamos a dar todo un viraje, a romper las barreras de los métodos, pero ni dar un barrido salvaguardando lo mejor de esto, sentipensando en la Tierra como patria; no es posible la liberación en una sola civilización bajo la amenaza de las otras soslayadas.

Leer el libro es pensarse diferente en la que todos tenemos mucho que aportar a la recivilización de la humanidad, en la que sentipensando la filosofía es esencial, a *la decolonialidad planetaria apodíctica de la complejidad* (Rodríguez, 2021).

Como dice la autora del libro en el preludio que atendemos con amor profundo por la liberación de la humanidad: *Les invito a disfrutar de la lectura sin más pretexto de existencialidad del libro, con ojo a visor fuera de las amaras de la opresión. Gracias Dios por siempre permearme de tu sabiduría.*

Nunca es fácil hablar de nuestros propios escritos, pero bajo la conciencia que los permea: el amor de Dios desde su sabiduría, los podemos hacer con humildad, sabiendo que es Dios el dador que merece el honor, la gloria, honra y poder. Gracias Padre.



Referencias bibliográficas

Fals Borda, Orlando. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Rodríguez, Milagros Elena. (2021). La decolonialidad planetaria como apodíctica de la transcomplejidad. *RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica do Bié, 1*(1), 43-57.

Rodríguez, Milagros Elena. (2022). *Transfilosofía Sentipensante*. Itapetininga: Edições Hipótese. ISBN: 978-65-87891-27-9. En: https://hipotesebooks.wixsite.com/cazulo/catalogo

Biodata

Milagros Elena Rodríguez: Cristiana, venezolana. Docente Investigadora titular a dedicación exclusiva del Departamento de Matemáticas, y Postgrados de la Universidad de Oriente, Venezuela. PhD. en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones, Universidad José Martí de Latinoamérica, México. PhD. en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Venezuela. PhD. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armada, Venezuela. Doctora en Patrimonio Cultural, Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela. Doctora en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armada, Venezuela. Magister Scientiaurum en Matemáticas, Universidad de Oriente. Licenciada en Matemática, Universidad de Oriente, Venezuela.

Entretextos - Reseña de libros/ Book reviews
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 342-345
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883876
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Salud mental y medicina tradicional de las comunidades ancestrales Pijaos del Tolima en contextos de violencia

Mental health and traditiona medicine of Pijaos ancestral communities from Tolima in violence contexts

Anaa aa'inpalaa jee epiesee natuma laülayuu Pijaau Toliimaje'ewolii wanaa jumaa mojujirawaa

Heiman Nupan Criollo / Universidad de San Buenaventura, Colombia
https://orcid.org/0000-0002-7180-4810 / masheiman@hotmail.com

Territorio y violencias históricas

Preguntarse por la relación entre la medicina tradicional y la salud mental de las comunidades ancestrales en contextos de violencia resulta necesario en Colombia y en extensión, en el Abya Yala. Considerando la historia, todos los países de la región, constituyen para los conquistadores el "nuevo mundo". Están quienes a ciegas aceptan la conquista, incluso, la agradecen. Sin embargo, están quienes la rechazan con vehemencia. De los 115 pueblos originarios reconocidos en Colombia, los *Pijaos* – aunque antropológicamente debería ser llamados *Pinaos* – han permanecido hasta nuestros días. La violencia con la que fueron tratados en tiempo de conquista por su aguerrida resistencia implicó para los colonizadores buscar su exterminio, así lo reportaron los cronistas. Sin embargo, los indomables Pijaos no han muerto. Estudios antropológicos recientes del siglo XX y XXI dejan claro su pervivencia.

Los autores se hacen de la etnografía para acercarse a los modos de vida particular de cuatro comunidades Pijaos en los municipios de Ortega, Coyaima, Ibagué y Cunday: *Pijaos Cunirco*, *Bocas de Cumek*, *Castilla Anonales* y *Pamanches*; encuentran en su vida práctica, formas de atender la enfermedad, cuestión que tiene que ver no solo con lo humano sino también con el Territorio. El Territorio puede estar desequilibrado, enfermo, o, armonizado, saludable. La confrontación armada, las petroleras, las licencias de explotación petrolera, como la presencia de las multinacionales, por ejemplo, hacen que su territorio esté *enfermo*, y esto, en cadena, afecta su vida comunal. Para retornar la armonía a su Territorio acuden a sus rituales, usos y costumbres de los que son herederos.

Ahora bien, a lo anterior se anudan las violencias, se incorporan a las hispanas, las independentistas, las nacientes

republicas y las que han surgido como parte del conflicto armado interno colombiano, que valga la aclaración, no solo tienen que ver con las confrontaciones entre los grupos armados sino también con empresas multinacionales. Para los Pijaos, el Estado también tiene su responsabilidad de lo que han sufrido, es parte de la violencia política por acción u omisión. ¿Cómo conservar el buen vivir en estas condiciones?

Los Pijaos expresan, de la violencia de la que han sido objeto:

> Pues la violencia en Colombia, yo creo que ha sido algo que se ha utilizado especialmente con el fin de seguir el proceso de exterminio implantado por los occidentales desde el comienzo, porque la violencia hacia las comunidades indígenas no es nueva, eso no, para nosotros entenderla deberíamos remontarnos a la historia, a la historia desde cómo fue la invasión porque eso ha sido una secuencia, siempre. La violencia en Colombia se ha dado por el dominio territorial, por el acceso a las tierras, al acceso a los recursos naturales y por simple lógica siempre ha sido en su máxima expresión en contra de las comunidades indígenas, tanto así que nosotros fuimos despojados de casi todas las tierras (145)

Salud mental Vs Buen Vivir

La investigación reporta que existe una relación dialéctica entre la cosmosabiduría Pijao y la salud mental. Es de anotar, sin embargo, que el concepto de salud mental es puesto en cuestión, pues en consideración de la cultura Pijao, tal concepto resulta, en exceso, limitado. Esto se debe a diferencias socioantropológicas: el concepto de salud mental es construido desde el pensamiento occidental, que es etnocéntrico; mientras que el de los Pijaos, como muchos pueblos originarios es sociocéntrico, biocéntrico y cosmocéntrico.

El “Buen Vivir”, Sumak Kawasay, es un concepto-práctico que los Pijaos retoman del quechua, aunque es más frecuente el uso de “estar armonizados”: “Los pueblos indígenas de Colombia conciben la salud mental como una manifestación de equilibrio, armonía, espiritualidad y, en general, de “buen vivir”” (p. 98). A diferencia de la salud mental que tiene por principio el cuidado individual, humano; el buen vivir abarca el Territorio y a los no-humanos, seres de la naturaleza o espíritus. Esto tiene implicaciones, en lectura occidental, culturales, económicas, sociales, políticas, ambientales, y por supuesto, subjetivas, psicológicas y espirituales. De allí que la categoría de contexto, usada por la psicología cultural, sea retomada para acercarla a la sentida concepción de Territorio, que usan los originario, para comprender como es que influye este último en la vida de los Pijaos. En suma, los Pijaos son la expresión de su Territorio y su cultura ancestral. Al responder qué es la salud mental, uno de los médicos tradicionales Pijao indica: “Nosotros siempre hablamos del equilibrio, la enfermedad para nosotros es eso, es un desequilibrio que hay y la armonía empieza desde el territorio” (p. 106).

Medicina tradicional y prácticas cosmogónicas

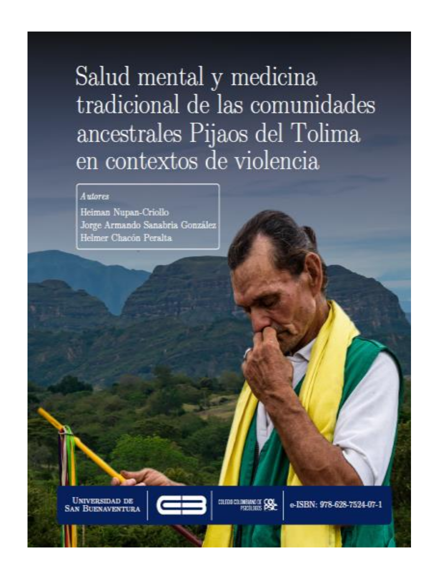
La medicina tradicional es una cuestión colectiva, así exista el especialista o chamán quien la ejerza. Esta medicina mantiene su condición relacional con la cosmosabiduría de su pueblo, eso quiere decir que no está reservada solo para atender humanos, sino también no humanos, esto implica, entonces, un vínculo estrecho con los espíritus de la naturaleza. El tabaco para el medico tradicional, por citar, cuando es usado por el Médico tradicional (MT) se convierte en un *otro*, que es el que se encarga de limpia y curar. El MT se considera un mediador, *conductor*, entre el mundo de los espíritus y la realidad humana.

> El tabaco y el aguardiente representan el fuego, que a su vez representa el sol; el agua representa la luna, es lo frío, y la incorporación de las ramas es la tierra y la madera; el soplo es el viento, el aire (p. 155).

Se destaca del libro, como los rituales de armonización pueden ser usados tanto para una curación individual como para una “minga de resistencia”. Si se trata de hacer un reclamo al Estado por su autonomía territorial, por ejemplo, las comunidades Pijao se organizan en minga para marchar, y para ello se hace necesario iniciar con sus rituales de limpieza y armonización. Los investigadores describen uno de los rituales:

> A simple vista se puede detallar, de manera esquemática, un círculo formado por personas que se han distribuido entre hombre y mujeres de manera equitativa. En el centro se han ubicado dos médicos tradicionales, quienes han dispuesto sus herramientas de curación para el ritual. A esto sumaron tabacos, que fueron repartidos a quienes de manera voluntaria deseasen prender uno. Acto seguido, los médicos tradicionales hicieron una invocación a los ancestros y a sus dioses: Ta, Taiba, Locombo, Lulumoy, Ibanasca. (p. 153).

Para concluir, si bien el libro concentra su atención en un pueblo originario como los Pijaos, su contribución es mayor pues indica la necesidad de ampliar estos estudios en un país tan diverso como Colombia para así, articular los resultados a las acciones políticas del Estado. Sobreponer categorías psiquiátricas como lo hace la Encuesta nacional de salud mental 2015, para tratar la salud mental de culturas étnicamente diversas es otra forma de violencia.



Referencias bibliográficas

Nupan-Criollo, H., Sanabria, J. & Chacón, H. (2022). Salud mental y medicina tradicional de las comunidades ancestrales Pijaos del Tolima en contextos de violencia. Editorial Bonaventuriana

Biodata

Heiman Nupan Criollo: Psicólogo, Estudios en medicina tradicional china, Magister en psicología con énfasis en psicología cultural, estudiante de Doctorado en Conocimiento y cultura en América Latina. Actualmente labora con la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia como Coordinador de investigaciones en la Extensión Ibagué. Grupo de investigación Estudios clínicos y sociales en psicología.

Entretextos - Reseña de libros/ Book reviews
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 17 N.º 32 (enero-junio), 2023, pp. 346-349
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.7883874
Recibido: 15-08-2022 · Aceptado: 10-11-2022

Perspectivas desde la complejidad y ciencias sociales. Comentarios y reflexiones

Perspective from the complexity and social science. Comments and reflections

Ekiirujatü eejee kapüleein akua'ipaa jee karalouta akua'ipaamajatü, akújalaa jee osoirire'era aa'in

Roberto Rivera Pérez / Universidad Abierta y a Distancia, México
https://orcid.org/0000-0001-6374-8225 / antrop.robertorivera@gmail.com

La Ciencia, considerada como la herencia de la humanidad en general, es un ejemplo de un proceso histórico de muy larga duración que se ha ido conformando de manera no-lineal y discontinua (caracterizada por largos periodos históricos en los que pueden o no haber desarrollos en diferentes rubros). Asimismo, se debe reconocer que los adelantos científicos y tecnocientíficos en general, buscan cubrir dos situaciones concretas: 1) Desarrollar los medios necesarios para poder apropiarse (de ser necesario violentamente) de los recursos ajenos, que son necesarios para la subsistencia del sistema; seguido por 2) El dominio y acceso a los medios de producción de los alimentos y otros recursos que requiere el mismo sistema. Prueba de lo anterior, es que actualmente seguimos gozando de gran parte de la herencia del periodo de la revolución Neolítica, como es: la escritura, la agricultura y la cacería (aunque sea deportiva).

Fue en la década de los 40´s, bajo el contexto de la competencia armamentista entre las potencias europeas de la Segunda Guerra Mundial, que los conocimientos y demás avances de la física mecánica, se vieron superados a fin de abrir la puerta a lo que ahora se conoce como la física cuántica, la cual otorgó el ingreso de la humanidad a la era atómica. Sin mencionar, que otros de los desarrollos tecnocientíficos de este periodo y subsecuentes, fue el código binario, el desarrollo computacional, el desarrollo de misiles a largo alcance (que a su vez, permitió considerar la idea de los viajes espaciales) y otros desarrollos en las disciplinas de la medicina, la psicología, la antropología, la sociología, las ingenierías y muchas más.

Sin mencionar que ese contexto sentó las bases teóricas de lo que ahora se llaman "Teorías de la complejidad". Las cuales, a partir del desarrollo de las metodologías inter y transdisciplinaria, buscan tender puentes comunicantes entre disciplinas de disimiles áreas (isomorfismos), mismas

que históricamente han sido segmentadas, delimitadas y parcializadas, so pretexto de acceder a la llamada cientificidad-objetiva que solo la cuantificación puede otorgar; ¿Será necesaria la cuantificación para poder alcanzar la anhelada cientificidad o la validez de los avances entre los grupos académicos? ¿Será posible que se puedan sugerir aportes que logren establecer un discurso coherente y fundamentado en el aspecto teórico entre disimiles ciencias? ¿Qué tan posible y pertinente es tratar de hacer las extrapolaciones de conceptos, modelos y propuestas teóricas para insertarlas en análisis de otras áreas disciplinares? Son algunas de las preguntas que se encubren en el libro *Perspectivas desde la complejidad y Ciencias sociales*; el cual es el resultado de las confrontaciones paradigmáticas (escritas y verbales) que se suscitaron como parte del *1er. Congreso Internacional Transdisciplinariedad, Complejidad y Educación*, celebrado en El Colegio de Morelos (COLMO), Cuernavaca, Morelos, México. Ese manuscrito coordinado por Morales Prado, W. L. y Valdez Bubnova, T., está formado por 11 artículos que están distribuidos en tres temáticas centrales (la educación, la metodología y los estudios de caso), y aunque no se anuncia públicamente esta distribución en el índice, el orden de los contenidos de cada uno de los artículos, así lo sugiere:

Las primeras cuatro aportaciones (redactadas por Colom-Ballester, Santos Rego, Maldonado y Cándida Morales, respectivamente) centran la atención de sus reflexiones y demás debates al tema de la educación, pero de manera específica tanto el primer como el segundo aporte se enfocan en la correlación de ese tema general y el análisis desde la óptica de los sistema complejos adaptativos o simplemente como sistema y su vínculo con la ecología de saberes, respectivamente. Por su parte el trabajo de Maldonado, comienza presentando una sucinta reflexión histórica sobre la educación y la ciencia, enfatizando que la educación es un fenómeno complejo, pero que ha sido recurrentemente analizado por la corriente del pensamiento complejo, y el autor no duda en enunciar la serie de errores que comete esa corriente, a fin de sugerir la posibilidad de atender y analizar la temática de la educación desde las ciencias de la complejidad.

Finalmente, el aporte de Cándida Morales en oposición a la postura de Maldonado, hace una férrea descripción de la obra del Edgar Morin (El Pensamiento Complejo), con el detalle de que deja muchos cabos sueltos, una serie de preguntas implícitas que no encuentran respuesta en su reflexión, además de sugerir una cadena de afirmaciones, extrapolaciones y comentarios que a pesar de ser sugeridos o recuperados por autores reconocidos en temas de la complejidad, la forma en que la autora los emplea y descontextualiza provocan que muchas de esas mismas afirmaciones y acotaciones no se puedan sostener teórica y argumentativamente. ¡Eh ahí el primer ejemplo de que las investigaciones en campos de la complejidad son completamente opuestas al relativismo epistémico!, ya que el hecho de usar palabras rimbombantes (isomorfismos), extrapolar categorías y principios de otras disciplinas, pero sin el debido tratamiento que otorgan los análisis de contenidos, genera un discurso poco fundamentado y erróneo sobre la base de los mismos y otros autores que se mencionan, a pesar de que la reflexión tenga una oportuna y coherente

redacción que no es lo mismo a argumentación y fundamentación, por ende: complejidad no es un sinónimo de relativismo.

La segunda sección del libro, está destinada a la presentación metodológica. Lo que lo hace un interesante contraste frente a los cuatro capítulos previos, los cuales ahondaron en aspectos teóricos y reflexivos. En ese sentido, el quinto aporte que fue presentado por Dieleman, explota un problema antaño y vigente en todas las investigaciones, sean de corte disciplinar o con miras a ser estudios que acojan las teorías de la complejidad, es decir: el ¿cómo se hace? ¿cómo es que se debe atender? ¿Qué metodología se debe de acoger? ¿Cuál es el enfoque sugerido? Por lo que el autor, justo después de dar un sucinto recorrido por los tipos de metodologías, rescata y enfatiza la opción de la transdisciplina como medio que logra establecer una oportuna confluencia en la relación sujeto investigador-objeto investigado-sujeto (investigado e investigador) a fin de detonar mediante la construcción de extrapolaciones teóricas -los llamados isomorfismos-, las formas para la obtención de los "datos calientes" -concepto que recupera de Nicolescu, para referirse a los datos que se obtienen de manera directa en las investigaciones experimentales, pero también empíricas-.

El sexto aporte (redactado por Rosemberg), consiste en recuperar la herramienta etnográfica de los *análisis de una situación social* de Max Gluckman, la cual tiene la finalidad de identificar a los actores, sus roles, las instituciones y la conformación de grupos de poder en un fenómeno social concreto, pero lo trascendente es que fusiona esa herramienta etnográfica con la teoría de redes, específicamente su apartado de *los seis grados de separación*, a fin de conocer y estudiar las razones que permiten que grupos que están en oposición se reestructuren, incrementen el número de sus miembros (sea mediante alianza matrimonial, parentesco ritual u asociación). Y posteriormente, ese autor sugiere la categoría de *las redes sociales complejas*, siendo un claro ejemplo de isomorfismo teórico y metodológico que encontró su aplicación e implementación en una tesis de grado, como lo comentó el mismo autor.

El resto de los aportes centran su atención a los estudios de casos, como son: la formación de un centro de estudios transmodernos (Guzman Díaz), la literatura (Sorókina), el análisis del sistema judicial (Ramírez López-Sánchez Herrera), las expresiones artísticas urbanas del graffiti (Pedroza Amarillas) y las relaciones asimétricas de los estudios del género en el cine latinoamericano (Arzate), todos los anteriores desde la óptica de las teorías de la complejidad. Lo que lo hace una serie de apuestas e intencionalidades sumamente interesantes. Sin embargo no en todos los casos se logró el cometido, como ocurrió en los aportes de Guzmán Díaz, Pedroza Amarillas y Arzate, ya que el hecho de usar categorías, enunciar autores y recuperar conceptos, pero sin la oportuna reflexión o análisis de contenidos que amerita, provoca que las argumentaciones y demás descripciones se tornen más propias del relativismo epistémico, caracterizado del detalle de que *todo puede entrar* o *se puede integrar en el discurso*, y que es una postura totalmente opuesta a las teorías de la complejidad y los análisis de contenidos que les respaldan.

A manera de conclusión, el aporte que coordinaron Morales Prado-Valdez Bubnova en más de un sentido recupera y presenta una riqueza teórica y metodológica, también permite observar y considerar el papel del error en las investigaciones, siendo otras de las cualidades que se ha reivindicado del paradigma simplificador frente a los estudios de la complejidad.

El libro motivo de esta reflexión, perfectamente puede ser integrado y estimado para su uso en diferentes investigaciones, cursos, talleres y demás seminarios; incluso los artículos que se han calificado de relativistas y poco fundamentados permiten prevenir a otras y otros investigadores sobre los posibles errores que se pueden cometer al retomar las posturas, teorías, categorías y demás autores que se han asociado o centrado a los estudios de la complejidad, sea como problema o paradigma. A saber: que el seductor canto de las sirenas, provocan que recurrentemente se naufrague en los mares del relativismo, si es que no se hace un uso adecuado de los análisis de contenidos, las fundamentaciones y las metodologías que se han sugerido para los estudios en las teorías de la complejidad.

2020
Perspectivas desde la Complejidad y Ciencias Sociales. Morales Prado, Wendy Lucía y Valdéz, Tatiana Bubnova (coordinadoras). / Centro de Estudios de la Complejidad “Carlos Maldonado” Editorial El Colegio de Morelos, 1ª. Edición.
Registro ante la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana: 3948. Colección Complejidad.
ISBN: 978-607-98943-8-2
ISBN electrónico: 978-607-98493-9-9
Col. Las Palmas, Cuernavaca, 62050 Morelos, México.

Referencias bibliográficas

Morales Prado, W. & Valdéz, T. (coords.) (2020). Perspectivas desde la Complejidad y Ciencias Sociales. Centro de Estudios de la Complejidad “Carlos Maldonado”; Editorial El Colegio de Morelos.

Biodata

Roberto Rivera Pérez: Doctor en Ciencias Antropológicas, Especialidad en antropología política (UAM-Méx); Postdoctor. en Educación, investigación y complejidad (EMI-Bol). Antropólogo y Administrador. Candidato al primer nivel del Sistema Nacional de Investigadores -Conacyt. Docente en línea en Universidad Abierta y a Distancia, México y en Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México.

Directorio de autores/Authors Directory/Nanüliama'a ku'yamalii

Alba Lucía Acevedo-Hernández
Institución Educativa Instituto Mistrató. Colombia
E-mail:alluache@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3468-0740

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
E-mail: aldo.ocampo@celei.cl
https://orcid.org/0000-0002-6654-8269

Andrés Yamil Martínez Choles
Universidad de La Guajira. Colombia
E-mail: aymartinez@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-7994-6509

Antonino Santiago Isidro
Universidad Veracruzana Intercultural. México
E-mail: ansantiago@uv.mx
https://orcid.org/0000-0003-4457-333X

Carlos Busón Buesa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / FUNDECT/CNPq, Brasil.
E-mail: cbuson@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1446-2252

Danay de la Caridad Fernández Zamora
Universidad de Matanzas. Cuba
E-mail:danay.fernandez@umcc.cu
https://orcid.org/ 0000-0003-1989-4051

Deibis Yaneth Mendoza López
Universidad de La Guajira. Colombia
E-mail:dymendoza@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000 0002 1146 149X

Diego Villada-Osorio
Universidad de Manizales, Colombia
E-mail:villadaosorio@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3365-4022

Edwin Ríos Badel
Universidad de la Guajira, Colombia
E-mail: eriosbadel@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-7337-2142

Evelin Sara Cruz Álvarez
Universidad de Matanzas. Cuba
E-mail: evesaracruz93@gmail.com
https://orcid.org/ 0000-0002-0925-65442

Heiman Nupan Criollo
Universidad de San Buenaventura. Colombia
E-mail:masheiman@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-7180-4810

Isaura Patricia Negrete Vega
Universidad de La Guajira
E-mail: ipnegrete@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/ 0000-0003-1679-6472

Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo, Brasil.
E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-1870-7528

Jairo Portillo Parody
Universidad de los Andes. Colombia
E-mail:charagato@gmail.com
http://orcid.org/0002-9068-5669

José Alonso Andrade Salazar
Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia
E-mail: 911psicologia@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7916-7409

José Gregorio Lemus Maestre
Universidad de Oriente, Venezuela
E-mail: joglem@gmail.com
http://orcid.org/ 0000-0002-0035-2327

Josefa Guerra Velásquez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
E-mail. sefaguerra@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7063-9924

Juan Moreno Blanco
Universidad del Valle, Colombia
E-mail: jmorenofr@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-2607-3297

Justiniano Salazar
Internado de Pueblo Nuevo. Mitú-Vaupés. Colombia.
E-mail: justochar@gmail.com

Katherin Pérez Mendoza
Universidad de La Guajira, Colombia
E-mail: kperezm@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0001-6574-1959

Limedis Castillo Mendoza
Universidad de La Guajira. Colombia
E-mail: ljcastillom@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-6900-3045

Lisandro Andrés Cárdenas Carrero
Presbítero. Parroquia María Auxiliadora, Colombia
E-mail: Andrecarcar1981@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2807-0786

María de los Ángeles Perdomo Perdomo
Institución Educativa La Armonía. Colombia
E-mail: mperdomo@iearmonia.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8428-9280

Marlon Méndez Quintana
Institución Educativa La Armonía. Colombia
https://orcid.org/0000-0002-6379-2290
E-mail: mmendez@iearmonia.edu.co

Mayra Jiménez Alonso
Universidad de Matanzas. Cuba
E-mail: maira.jimenez@umcc.cu
https://orcid.org/0000-0002-3870-5503

Milagros Elena Rodríguez
Universidad de Oriente, Venezuela
E-mail: melenamate@hotmail.com
http://orcid.org/0000-0002-0311-1705

Mónica Cristina Pineda Arroyo
Universidad de La Guajira, Colombia.
E-mail: mcpineda@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8108-3180

Oli Yojaydy Maturana Correa
Universidad Tecnológica del Chocó, Colombia
E-mail: d-oli.maturana@utch.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-3332-3204

Pengp Petiongp Peña Pérez
Universidad de La Guajira, Colombia.
E-mail: pengppena@uniguajira.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8084-0119

Roberto Rivera Pérez
Universidad Abierta y a Distancia, México.
E-mail: antrop.robertorivera@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6374-8225

Rosmery Camargo Barliza
Universidad de La Guajira, Colombia
E-mail: rcamargo@uniguajira.edu.co
https://orcid.org 0000-0002-6460-5047

Vilma Yadira Ceballos Mejía
Educativa La Armonía. Colombia
E-mail:vceballos@iearmonia.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-7375-3420Institución

Virgilio Arango Pérez
Internado de Pueblo Nuevo. Mitú-Vaupés. Colombia.

Viviana Velásquez Salgado
Universidad de Córdoba, Colombia
E-mail: vivivelasquezsalgado@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-2096-7123

Yeimi Paola Sánchez López
Institución Educativa La Armonía. Colombia
E-mail: ypsanchezl@unal.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-7342-2859

Yeissett Pérez González
Universidad de Matanzas. Cuba
E-mail: yeissett.perez@umcc.cu
https://orcid.org/0000-0002-9707-0405

Yolanda de León de Santiago
Universidad Veracruzana Intercultural, México.
E-mail: ydeleon@uv.mx
https://orcid.org/ 0000-0003-3228-4207

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Normas mínimas para la presentación de artículos

Entretextos es una revista transdisciplinar que presenta al público diversos resultados de investigaciones a partir de una hermenéutica intercultural de los saberes y formas de conocimiento que actualmente se desarrollan en América Latina y el Caribe.

Se propone, entonces, recuperar e insertar en las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas latinoamericanas una recomprensión filosófica e histórica de las representaciones culturales que sirven de contexto a la creación de nuevas prácticas discursivas y de pensamiento, con la finalidad de cancelar el paradigma colonial de la Modernidad y hacer más inclusivo el paradigma intercultural de los diálogos de saberes.

En tal sentido las áreas temáticas escogidas y vinculadas con lo que se postula son las siguientes: Historias de Vida, Etnología, Estudios de Género, Filosofía Política, Hermenéutica, Semiótica del discurso, Epistemología del Sur, Filosofía de la Educación, Pedagogía y Didáctica, Ética Intercultural, Filosofía Intercultural, Pensamiento Alternativo.

El autor o los autores deben dirigir al Consejo de Editorial de la revista Entretextos, una comunicación donde se exprese que el artículo es inédito y que no ha sido sometido simultáneamente a la publicación en otra revista. Se acompaña esta comunicación con un breve CV del(os) autor(es). Es preciso suscribir una declaración donde se cede a la Universidad de La Guajira los derechos de publicación. Un mismo autor no podrá publicar más que una vez por número y tendrá un tiempo de espera de dos números por medio antes de volver a publicar; esto se aplicará para cualquier tipo de autoría, siendo autor principal, secundario, etc.

Se reciben colaboraciones, además del castellano, en wayuunaiki, inglés, francés, italiano y portugués, o en sus respectivas traducciones al castellano.

El arbitraje o dictamen de los artículos se cumple a través del sistema de revisión por pares en “doble ciego” con investigadores de reconocida experticia en sus respectivos campos. Las controversias se resolverán con un tercer evaluador. Se tomará muy en cuenta los siguientes ítems: originalidad, innovación, creatividad, rigor teórico-metodológico, análisis crítico, referentes epistémicos, discurso y orden gramatical, actualidad bibliográfica.

Presentación de artículos

Se deben acoger las siguientes recomendaciones:

Título: castellano e inglés.

Nombre(s) y Apellido(s). Dirección postal e Institucional del(os) autores con sus respectivos e-mails y teléfonos.

Resumen: 100 palabras y 4 palabras clave, en castellano con abstract en inglés. Características editoriales del artículo:

Fuente: Times New Roman, 12, interlineado 1.5, párrafos separados, páginas foliadas, se admiten cuadros y tablas debidamente justificados.

Estructura de Contenido de la revista:

Secciones:

•**Editorial** (acera de un tema general de interés, máximo: 3pp)

•**Perfiles** (se destaca el perfil intelectual de un pensador importante que tenga relación con el Dossier presentado: 4pp)

•**Artículos** (7 artículos: Extensión mínimo 15 pp y máximo 20pp) Se clasifican los artículos según los siguientes criterios:

Artículos de investigación. Presentan de manera detallada proyectos terminados de inves- tigación. La estructura utilizada es el modelo IMRD (Introducción, Método, Resultados, discusión).

1) **Artículos de reflexión**. Presentan resultados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, sobre un tema específico, en el que el autor recurre a fuentes originales.

2) **Artículos de revisión**. Analizan, sistematizan e integran los resultados de investi- gaciones publicadas o no publicadas sobre un campo del saber, para dar cuenta de los avances y las tendencias prevalecientes. Presentan una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta (50) referencias.

3) **Artículos cortos**. Presentan los resultados preliminares o parciales de una investigación.

4) **Revisión de tema**. Presenta una revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

•**Argumentos** (2 artículos breves tipo debate y/o ensayos: mínimo 10-15pp). v)

•**Reseñas de libros** (3pp).

Sistema de referencia bibliográfica

Artículo:

Tabla de referencias

Apellido, N. (año). Título del artículo: Subtítulo. *Título completo de la revista en cursiva: Subtítulo en cursiva, volumen en cursiva*(número), páginas. https://doi.org/xxxxxx

Gómez Salas, A. (2021). Estudios transcomplejos en torno a la educación: didáctica, currículo y diagnóstico, *Entretextos*, *15*(29, 68-78.

Cita

(Gómez Salas, 2021, p. 71).

Libro:

Tabla de referencias

Apellido, N. (año). *Título del libro en cursiva: Subtítulo en cursiva* (número de edición si es que corresponde). Editorial

Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. Ediciones ERA.

Cita

(Echeverría, 2005, p. 39).

Capítulo de libro:

Tabla de referencias

Apellido, N. del autor del capítulo (año). Título del capítulo: Subtítulo. En N. Apellido del coordinador/editor del libro (Coord./ Ed./Eds.), *Título del libro en cursiva: Subtítulo en cursiva* (nº ed., Vol., pp. 1ª pág.-última pág.). Editorial.

Gudynas, E. (2013). Buen vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. En F. Hidalgo y A. Márquez-Fernández (Eds.), *Contrahegemonía y Buen Vivir* (pp. 107-125). Universidad Autónoma Metropolitana.

Cita

(Gudynas, 2013, p. 110).

Todas las colaboraciones deben remitirse en soporte electrónico (.doc o .docx), al siguiente e-mail: entretextos@uniguajira.edu.co

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Minimum Rules for Submission of Articles

Entretextos is a transdisciplinary journal that presents the public with various research results based on an intercultural hermeneutics of knowledges and forms of knowledge currently being developed in Latin America and the Caribbean.

It is proposed, then, to recover and insert in the Latin American Social Sciences and Hu- manities a philosophical and historical re-understanding of the cultural representations that serve as context for the creation of new discursive practices and of thought, with the purpose of canceling the colonial paradigm of the Modernity and to make more inclusive the intercultural paradigm of the dialogues of knowledge.

In this sense, the thematic areas chosen and linked to what is postulated are: Life Stories, Ethnology, Gender Studies, Political Philosophy, Hermeneutics, Semiotics of Discourse, Southern Epistemology, Philosophy of Education, Pedagogy and Didactics, Intercultural Ethics, Intercultural Philosophy, and Alternative Thinking.

The author or authors must address to the Editorial Board of the journal Entretextos a communication where it is stated that the article is unpublished and has not been submitted simultaneously to the publication in another journal. A brief CV of the author(s) accompanies this communication. It is necessary to subscribe a declaration where the University of La Guajira is granted the publishing rights. The same author may not publish more than once per issue and will have a waiting time of two issues before publishing again; This will apply to any type of authorship, being the main author, secondary author, etc.

Contributions are received, in addition to Castilian, in Wayuunaiki, English, French, Italian and Portuguese, or in their respective translations into Spanish.

The arbitration or opinion of the articles is carried out through the “double blind” peer review system with researchers of recognized expertise in their respective fields. Controversies will be resolved by a third evaluator. The following items will be taken into account: originality, innovation, creativity, theoretical-methodological rigor, critical analysis, epistemic referents, discourse and grammatical order, current bibliography.

Presentation of Articles

The following recommendations should be welcomed:

Title: Castilian and English.

Name(s) and surname(s). Postal and Institutional address of the authors with their respective e-mails and telephones.

Abstract: 100 words and 4 key words, in Spanish with abstract in English. Editorial features of the article:

Source: Times New Roman, 12, 1.5 spacing, separate paragraphs, foliated pages, tables and tables are duly justified.

Content Structure of the Journal

Sections:

•**Editorial** (about a general topic of interest, maximum: 3pp)

•**Profiles** (highlights the intellectual profile of an important thinker related to the dossier submitted: 4pp)

•**Articles** (7 articles: Length minimum 15 pp and maximum 20pp) The articles are classified according to the following criteria:

Research articles. They present in detail detailed research projects. The structure used is the IMRD model (Introduction, Method, Results, and Discussion).

1) **Articles of reflection**. They present the results of a finished research, from an analyti- cal, interpretative or critical perspective, on a specific topic, in which the author draws on original sources.

2) **Review articles**. They analyze, systematize and integrate the results of published or unpublished research on a field of knowledge, to account for the advances and the prevailing tendencies. They present a careful bibliographic review of at least fifty (50) references.

3) **Short articles**. They present the preliminary or partial results of an investigation.

4) **Review of the topic**. It presents a critical review of the literature on a particular topic.

•**Arguments** (2 brief discussion and/or essay articles: minimum 10-15pp). v)

•**Book reviews** (3pp).

Bibliographic Reference System

Paper:

reference

Last name, N. (year). Title of the article: Subtitle. *Full title of the journal in italics: Subtitle in italics, volume in italics*(Iss), pages. https://doi.org/xxxxxx

Gómez Salas, A. (2021). Estudios transcomplejos en torno a la educación: didáctica, currículo y diagnóstico, *Entretextos, 15*(29), 68-78.

citation

(Gómez Salas, 2021, p. 71).

Book:

reference

Last name, N. (year). *Book title in italics: Subtitle in italics* (edition number if applicable). Editorial

Echeverría, B. (2005). *La modernidad de lo Barroco*. Ediciones ERA.

citation

(Echeverría, 2005, p. 39).

Chapter of the book:

reference

Surname, N. of the author of the chapter (year). Chapter Title: Subtitle. In N. Surname of the coordinator/editor of the book (Coord./ Ed./Eds.), *Title of the book in italics: Subtitle in italics* (nº ed., Vol., pp. 1st page-last page). Editorial.

Gudynas, E. (2013). Buen vivir y críticas al desarrollo: saliendo de la modernidad por la izquierda. In F. Hidalgo & A. Márquez-Fernández (Eds.), *Contrahegemonía y Buen Vivir* (pp. 107-125). Universidad Autónoma Metropolitana.

citation

(Gudynas, 2013, p. 110).

All contributions must be sent in electronic format (.doc or .docx), to the following e-mail: entretextos@uniguajira.edu.co

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Lineamientos para los Árbitros

La revista Entretextos somete a un expreso arbitraje o proceso de evaluación todos los artículos recibidos, bajo la modalidad de "pares ciegos", tal como está prescrito en las normas internacionales de acreditación científica del conocimiento. Para esto cuenta con un staff de expertos reconocidos en las áreas de investigación asociadas en sentido interdisciplinar, a los perfiles editoriales que se enmarcan en los estudios interculturales de América Latina y del Caribe.

Los árbitros o evaluadores invitados a cumplir con sus respectivas tareas de análisis, interpretación y crítica, deben desempeñar sus tareas ajustados a los principios éticos básicos que regulan prácticas de neutralidad ideológica de cualquier naturaleza, que impidan o sean obstáculo para una valoración objetiva que haga viable probar los criterios de verdad que se profieren como válidos para aceptar regiones de conocimientos en cuanto que orden coherente con alguna de las racionalidades epistémicas que forman parte del pensamiento de la complejidad

El árbitro o evaluador contará para el logro más eficiente de su evaluación con un cuestionario donde se señalan los aspectos más representativos del artículo a calificar, a fin de lograr tal propósito. En modo alguno los requisitos que se cumplen en la tarea evaluativa, deberán ser percibidos como normas limitantes o coactivas que impongan un control respeto a la pertinente discrecionalidad del árbitro o evaluador, para considerar y/o proponer otros criterios u observaciones, que tiendan a garantizar el rigor teórico y/o metodológico de los resultados expuestos en el artículo.

Se recomienda a los árbitros o evaluadores, tener muy en cuenta los siguientes lineamientos que se recomiendan para cumplir con la lectura de "forma y contenido" a la que debe ser sometida el artículo y cualquier otro tipo de texto o comunicación de carácter científico o humanístico.

Lineamientos de contenido del texto

Marco teórico: Debe haber una presencia sustantiva y fundamentada de las categorías de los autores principales que sirven de referentes teóricos a fin de validar la construcción del objeto de la investigación en su correspondiente relación con antecedentes generados por investigaciones vinculantes. Es decisivo para el árbitro que se pueda detectar el contexto situacional de la investigación a fin de establecer el alcance de los resultados posibles a obtener, así como la originalidad que se deriva de la interpretación que se hace desde la teoría sobre la realidad de estudio.

Marco metodológico: Debe haber una clara exposición procedimental de la aplicación de los estadios del método que sirven de consistencia método-lógica a las teorías que se suscriben en la investigación, en cuanto que válidas para contrastar sus resultados con la realidad estudiada. La conexión entre teoría y objeto es analógica en el sentido más intrínseco de la aplicación metodológica, pues es a través de éste que la teoría se valida, revalida o refuta. Por lo tanto, interesa conocer cómo el método hace posible la creación del conocimiento.

Marco epistemológico: Debe haber un desarrollo muy puntual de la racionalidad episté- mica que sirve de punto de partida o contexto de la cultura científica de la que se nutre la teoría y la metodología, ya que el ejercicio práctico de la experiencia racional estructura y desestructura el campo lógico y fáctico del sistema de pensamiento inherente a la ciencia. Es de particular importancia destacar cómo y porqué los procesos de cambio y de transfor- mación de la racionalidad son inteligibles según sus movimientos sincrónicos o diacrónicos, en relación a principios universales del paradigma de la época. El giro de la racionalidad epistémica debe dar cuenta de las disrupciones de los sistemas de pensamiento de las ciencias y sus objetos de estudio.

Marco disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar: Debe haber de un modo indiscutible un planteamiento directo de los supuestos disciplinares que sirven de sostén a la postura científica que se desea avalar en la investigación y que se distingan las parcelas de estudios que se indagan tanto en su orden lógico interno como en su facticidad externa. En tal sentido, se debe evitar cualquier ambigüedad que opaque la distinción que porta una disciplina de otras; pero, también, es permisible plantear probables conexiones de transversalidad entre disciplinas que sin deslegitimar el status quo de éstas, derivan en novedades e innovaciones en los resultados de conocimiento por causa de la inter/transdisciplinariedad.

Repertorio bibliográfico: Debe haber evidencia de que la selección y utilización del repertorio bibliográfico para el desarrollo del artículo, es consecuencia de la conceptualización y problematización del objeto de investigación; y, por consiguiente, se avala por la calidad teórica, metodológica y epistémica necesaria, pues es necesario garantizar un óptimo soporte de fuentes para el análisis e interpretación que requiere el curso de la investigación.

Entretextos
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159.

Guidelines for Peer Reviewers

The journal Entretextos submits to an express review or evaluation process all the articles received, under the modality of "blind pairs", as it is prescribed in the international norms of scientific accreditation of knowledge. For this purpose, it has a staff of recognized experts in the areas of research associated in an interdisciplinary sense to the editorial profiles that are framed in the intercultural studies of Latin America and the Caribbean.

The reviewers or evaluators invited to perform their respective tasks of analysis, interpretation and criticism, must carry out their tasks in accordance with the basic ethical principles that govern practices of ideological neutrality of any nature that prevent or obstruct an objective assessment that makes viable to prove the criteria of truth that are said to be valid in order to accept regions of knowledge as a coherent order with some of the epistemic rationalities that are part of the thought of complexity.

The reviewer or evaluator will be provided, for the most efficient achievement of his evalua- tion, with a questionnaire that indicates the most representative aspects of the article to be qualified, in order to achieve this purpose. In no way, the requirements that are fulfilled in the evaluative task should be perceived as limiting or coercive norms that impose a control with respect to the pertinent discretion of the reviewer or evaluator, to consider and/or to propose other criteria or observations, that tend to guarantee The theoretical and/or methodological rigor of the results presented in the article.

It is recommended to reviewers or evaluators to take into account the following guidelines recommended to comply with the reading of "form and content" to which the article should be submitted and any other type of scientific or humanistic text or communication.

Text Content Guidelines

Theoretical Framework: There must be a substantive and substantiated presence of the categories of the main authors that serve as theoretical references in order to validate the construction of the research object in its corresponding relationship with antecedents ge- nerated by binding research. It is decisive for the reviewer to detect the situational context of the investigation in order to establish the scope of the possible results to obtain, as well as the originality that derives from the interpretation that is made from the theory on the reality of study.

Methodological Framework: There must be a clear procedural exposition of the application of the stages of the method that serve as methodological consistency to the theories that are subscribed in the research, as valid to test their results with the reality studied. The connec- tion between theory and object is analogous in the most intrinsic sense of methodological application, for it is through this that theory is validated, revalidated, or refuted. Therefore, it is interesting to know how the method makes possible the creation of knowledge.

Epistemological Framework: There must be a very punctual development of the epistemic rationality that serves as the starting point or context of the scientific culture that nourishes theory and methodology, since the practical exercise of rational experience structures and destructures the logical and factual field of the system of thought inherent to science. It is of particular importance to highlight how and why the processes of change and transformation of rationality are intelligible according to their synchronous or diachronic movements, in relation to universal principles of the paradigm of the time. The spin of epistemic rationality must account for the disruptions of the systems of thought of sciences and their objects of study.

Disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary Framework: There must be an indispu- table direct approach to the disciplinary assumptions that serve as support for the scientific position to be endorsed in the research and to distinguish the parts of studies that are investigated both in their internal logical order as in its external facticity. In this sense, any ambiguity that opaque the distinction that one discipline bears from others must be avoi- ded. But it is also permissible to propose probable cross-disciplinary connections between disciplines that, without delegitimizing the status quo of these disciplines, lead to novelties and innovations in knowledge results due to inter/transdisciplinarity.

Bibliographic Repertoire: There must be evidence that the selection and use of the bibliogra- phic repertoire for the development of the article is a consequence of the conceptualization and problematization of the research object; and is therefore supported by the theoretical, methodological and epistemic quality required as it is necessary to guarantee an optimal support of sources for the analysis and interpretation required through the course of the research.

Formato de Evaluación de Artículos

Estimado(a) árbitro, si usted considera que este artículo no responde a los perfiles editoriales identificados en la revista *Entretextos,* por favor, remita a la Secretaría su opinión sin dar curso a la evaluación.

Título del Artículo: ______________________________

Fecha de recepción: ______________________________

Fecha de arbitraje: ______________________________

Fecha de Aprobación: ______________________________

Se propone el artículo por:

a. Primera vez ________
b. Evaluado previamente ________

Característica del Artículo:

a. Investigación ________
b. Reflexión ________
c. Revisión ________
d. Corto ________

Escala de evaluación del Artículo con un puntaje creciente de 1 a 5 siendo éste el mayor. Se añaden de seguido sugerencias, comentarios y observaciones pertinentes por parte del árbitro.

1. El título del Artículos es representativo del contenido desarrollado?: ________
   Observaciones: ______________________________
2. Es adecuado el Resumen: ________
   Observaciones: ______________________________
3. Es adecuada la traducción al inglés (Abstract)? ________
   Observaciones: ______________________________
4. Las palabras clave son pertinentes?: ________
   Observaciones: ______________________________
5. El(os) autor(es) generan un aporte significativo en el área de estudio?: ________
   Observaciones: ______________________________

1. Se presentan objetivos claros y precisos?: __________

   Observaciones: ____

2. Las conclusiones responden a los objetivos planteados?: __________

   Observaciones: ____

3. Se presenta un estado del arte en el área de estudio?: __________

   Observaciones: ____

4. Presenta un dominio de las teorías y metodologías de investigación en correspondencia con la naturaleza de la investigación?: __________

   Observaciones: ____

5. El artículo presenta algún tipo de sesgo etnológico, de género, político, que deslegitime su validez científica o humanística?: __________

   Observaciones: ____

6. Son adecuadas, si es el caso, número y presentación de tablas, cuadros o figuras?: ___

   Observaciones: ____

7. El repertorio bibliográfico refleja la actualidad y vigencia de la investigación realizada?: __________

   Observaciones: ____

8. La redacción cumple con el debido uso gramatical de la lengua de acuerdo con su sintaxis, puntuación, coherencia de ideas, análisis argumentativo, hilaridad de párrafos, etc?: __________

   Observaciones: ____

Tabla de Evaluación:

a. El artículo se puede publicar tal como se ha recibido: __________
b. El artículo se puede publicar pero atendiendo antes a las observaciones de forma y/o de fondo que solicita el árbitro: __________
c. El artículo no es publicable: __________

Comentarios al ítem señalado en la Tabla de Evaluación:

____

____

____

____

____





Ciudadela universitaria
Km. 5 vía a Maicao
Telf.: (0957) 283887 - 285302 - 285296
entretextosuniguajira@uniguajira.edu.co
Riohacha La Guajira
Colombia


ISSN 0123-9333
9 770123 933004